

“O MIGRANTE NÃO SABE NADA, É UM IDIOTA PARA MUITOS”: DISCUTINDO COLONIALIDADE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES HAITIANOS

“MIGRANTS NO NOTHING, THEY ARE DUMB TO A LOT OF PEOPLE”: TALKING ABOUT COLONIALITY AND LINGUISTIC POLICIES IN TEACHING PORTUGUESE FOR HAITIAN MIGRANTS

Ana Paula Simões Pessoa¹

RESUMO

No período em que o distanciamento social foi necessário para conter o avanço da COVID-19, a ONG Byenvini desenvolveu ações de assistência linguística à população haitiana recém-chegada ao Brasil. Nesse cenário, o objetivo deste trabalho foi analisar, a partir do recorte de cunho etnográfico e do olhar decolonial, a noção de língua como defesa que orienta políticas linguísticas nas aulas de português conduzidas por um professor haitiano no Brasil durante a pandemia. As discussões aqui tecidas mostraram como ele repensou e criou políticas de ensino local fundadas em uma política do cuidado, construída em conjunto à comunidade migrante.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua portuguesa, migração haitiana, política linguística, política do cuidado.

ABSTRACT

The period in which social distance was necessary to contain the spread of the virus of COVID-19, the NGO Byenvini developed actions of linguistic assistance to the Haitian population newly arrived in Brazil. In this scenario, this work aimed to analyze, from an ethnographic and decolonial perspective, the notion of language as a defense that guides linguistic policies in the processes in Portuguese language classes conducted by a Haitian professor in Brazil during the pandemic. These discussions demonstrated how he rethought and created local teaching policies based on a policy of care, constructed in collaboration with the migrant community.

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: anapaulasimoesz@gmail.com. ORCID 0000-0002-5126-1652.

Keywords: Portuguese language teaching and learning. Haitian migration. Linguistic Policy. Policy of Care.

Introdução

O primeiro trimestre do ano de 2020 foi um período de intenso impacto sanitário, social, econômico e educacional a nível global. Em decorrência da expansão da pandemia de coronavírus SARS-Cov2 (COVID-19), uma das medidas para evitar aglomeração de pessoas e, por conseguinte, a propagação do vírus foi a suspensão de atividades presenciais que envolvessem grupos de pessoas. Dentre os impactos de tal medida de proteção sanitária, segundo a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 1,5 bilhão de estudantes em todo o planeta foram afetados pelo fechamento de escolas e universidades.²

Um dos efeitos da pandemia na educação também levou ao distanciamento social nas instituições de ensino básico e superior brasileiras. Em março de 2020, o Ministério da Educação, na Portaria MEC N° 343, de 17/03/2020, autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas remotas nas instituições federais e universidades privadas, como medida para evitar a paralisação do ano letivo que se iniciara há poucas semanas. Houve ainda autorizações para alteração do calendário de férias e substituição de avaliações. Apesar dos incentivos ministeriais para a transição de um ensino presencial para um ensino remoto, universidades públicas em todo o país se opuseram à mudança devido à falta de acesso igualitário de docentes e discentes à internet de qualidade. Inicialmente, as atividades foram suspensas temporariamente, à espera de uma retomada gradativa de atividades a partir do controle do avanço da pandemia.

As suspensões de atividades seguiam projeções iniciais para a contenção da pandemia que variavam de 2 a 3 meses. A partir da publicação de estudos científicos em abril de 2020, entretanto, as previsões foram alteradas. Pesquisas científicas apontavam um longo período de quarentena pela frente (KISSLER *et al.*, 2020), necessidade sentida no Brasil devido à curva crescente de infecção e mortes por COVID-19, que contabilizava

² UNESCO. Coalização Global de Educação. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>>. Acesso: 19 de jun. 2023.

2.610.102 pessoas infectadas e um total de 91.263 mortes até o final de julho de 2020, segundo dados oferecidos pelo Ministério da Saúde.³

Em decorrência do cenário de crise sanitária, que resultou na suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino em todo o Brasil, as populações migrantes atendidas por projetos sociais, jurídicos e culturais, ofertados por universidades brasileiras públicas e privadas também foram afetadas. Desse modo, é nesse contexto que desenvolvi este trabalho. Por meio de um recorte de um estudo de cunho etnográfico, acompanhei durante quatro meses o professor Elisee, haitiano residente no Brasil há 8 anos que, em resposta às paralisações decorrentes da pandemia de COVID-19, organizou aulas de língua portuguesa para outros cidadãos haitianos recém-chegados ao país e precisavam desenvolver habilidades linguísticas para (sobre/con)viver na cidade de Curitiba, no Paraná.

O professor Elisee é um dos idealizadores da ONG Byenvini, que foi criada no ano de 2019 como forma de dar assistência à população haitiana residente no bairro Parolin, no município de Curitiba. Segundo o professor, líder da ONG, entre as ações desenvolvidas pelos jovens à frente da organização estão o auxílio social, como entrega de alimentos e orientação a mulheres em situação de vulnerabilidade, informações sobre documentos no Brasil, palestras e aulas de língua crioula e francesa (para brasileiros) e língua portuguesa (para haitianos). Elisee é a pessoa da ONG responsável por ministrar as aulas devido à sua formação acadêmica em docência no Haiti.

Elisee afirma que a ONG foi criada para mudar a realidade socioeconômica dos migrantes recém-chegados ao Brasil que enfrentavam, entre tantos desafios, a língua. As aulas por ele presididas não geram custos financeiros aos estudantes⁴ e acontecem aos fins de semana para contemplar alunos que trabalham em dias de semana. De acordo com o professor, as aulas na ONG ainda não contemplam outros públicos, em dias e horários alternativos, devido à sua jornada de trabalho em uma empresa de produção de embalagens de papelão para manter a si e sua família vivendo no Brasil.

As aulas de português ministradas pelo professor Elisee aconteceram em um espaço comunitário do Bairro Parolin. O local é gerido por uma moradora brasileira do

³ Ministério da Saúde. Dados referentes ao número de óbitos pela COVID-19 registrados até 30 de julho de 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-brasil-registra-1-824-095-casos-de-pessoas-curadas>>. Acesso em: maio de 2022.

⁴ Todo o material didático necessário para as aulas é proveniente de doações à ONG.

bairro que cedeu o espaço para a ONG utilizar aos sábados pela manhã. Para o estudo de cunho etnográfico (LUCENA, 2015), com base no qual este artigo foi escrito, estive com o professor e sua turma no período de 26 de janeiro a 27 de março de 2021.

Durante as aulas semanais, com duração de 2 horas, houve a preocupação com o número reduzido de estudantes da sala, pois o espaço contava com mesas compartilhadas. Considerando as medidas protetivas adequadas de prevenção e combate ao coronavírus, o número de estudantes da turma não foi superior a 8. Além disso, eles foram orientados a frequentar as aulas usando máscaras, e a gestora do espaço comunitário disponibilizou álcool gel para higienização de mãos e materiais escolares a todos.

Após o período de observação das aulas, o professor da turma foi entrevistado. A entrevista, realizada de maneira online e fora do horário no qual as aulas aconteciam, teve como foco compreender as percepções do professor Elisee a respeito da migração haitiana em Curitiba, língua, ensino e aprendizagem. Assim, trouxe situações vivenciadas em sala de aula e relatos registrados durante o período de observação como tópicos para conversa.

O presente artigo foi desenvolvido a partir de questionamentos sobre a experiência de migrantes haitianos no Brasil no que tange aos processos de ensino e aprendizagem de língua ocorridos no período da pandemia de COVID-19. Tendo em vista que as aulas de língua portuguesa ofertadas gratuitamente pelas instituições de ensino superior foram paralisadas na cidade de Curitiba⁵, discuti como as experiências sociais de um migrante haitiano, vivendo no Brasil, orientam suas práticas pedagógicas como professor de português para outros migrantes compatriotas nesse cenário.

Assim, sob a perspectiva decolonial, analisei a noção de língua que orienta políticas linguísticas nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa conduzidos por um professor haitiano no Brasil. Recorri a uma perspectiva crítica de

⁵ A paralisação das atividades presenciais nas universidades com campus na capital paranaense resultara na suspensão dos cursos de português para estrangeiros, que aconteciam nas três instituições. As paralisações foram anunciadas na segunda quinzena do mês de março pelas instituições. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/nota-oficial-sobre-pandemia-de-coronavirus-ufpr-suspende-aulas-a-partir-de-segunda-feira-16/>>, <<https://portal.utfpr.edu.br/noticias/geral/covid-19/aulas-suspensas-a-partir-desta-segunda-feira-16-de-marco>> e <<https://www.pucpr.br/coronavirus/>>. Acesso em: set. 2022. Com a piora do cenário da pandemia no Brasil, até maio de 2021, nenhuma das universidades retornou às atividades presenciais.

Linguística Aplicada (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019)⁶ para tecer reflexões acerca das políticas linguísticas construídas localmente nas aulas de língua portuguesa, ministradas por um professor haitiano e orientadas pela ideologia de língua como defesa em resposta às perspectivas da colonialidade. A colonialidade é definida por Mignolo (2011) como o lado mais escuro da modernidade. Tomo a liberdade de discordar do professor argentino, pois compreendo a colonialidade como o braço da modernidade que traça o limite social, epistêmico, econômico e cultural entre o lado escuro, racializado, e o lado caucasiano, hegemônico e eurocêntrico da modernidade.

A lógica moderna-colonial estabelece um ideal de humanidade – homem, branco, europeu, heterossexual – e define a nomeação de outras identidades geoculturais, de raça e de gênero. A partir dessas novas configurações identitárias, outros corpos, línguas, conhecimentos e práticas culturais são subjugados em relação aos padrões hegemônicos, de modo que a naturalização das experiências e subjetividades europeias seja a métrica para classificar como mais ou menos irracionais outros modos de ser e estar no mundo (QUIJANO, 2009). Neste artigo, proponho, então, algumas formas de como a colonialidade fundamenta a noção de língua como defesa que orienta políticas linguísticas nas aulas de português conduzidas por um professor haitiano no Brasil durante a pandemia de COVID-19.

A fim de contemplar o objetivo traçado, os dados foram gerados por meio dos processos de metodologia qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990), como observação participante, diário de campo e entrevista. Optei por tais processos metodológicos por entender que a investigação de cunho etnográfico se desenvolve por meio da experiência compartilhada no contexto. Neste artigo, serão discutidos excertos de falas do professor haitiano em entrevista realizada após o período de observação de aulas, além dos apontamentos feitos em meu diário de campo. Acredito que esse recorte nos dará perspectivas de como a experiência como migrante no Brasil pode sustentar a discussão a respeito da concepção de língua no ensino de português a migrantes.

⁶ Para Moita Lopes e Fabrício (2019), uma perspectiva crítica de Linguística Aplicada explora o contexto e as práticas de linguagem a partir do foco no conhecimento situado e nas subjetividades dos sujeitos.

Para iniciar as discussões, apresento, na próxima seção, uma crítica ao pensamento colonial que orienta processos de hierarquização social e racialização dos sujeitos, os quais resultam em políticas linguísticas que sustentam a colonialidade. A seguir, exploro as ideologias sociais do migrante haitiano no Brasil e suas implicações para a experiência de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Posteriormente, analiso como políticas linguísticas construídas localmente, orientadas pela noção de língua como defesa, direcionam os processos de ensino e aprendizagem na ONG Byenvini. Por fim, teço algumas considerações sobre a necessidade de refletir criticamente sobre noções de falar, ensinar e aprender línguas, a fim de construir políticas linguísticas do cuidado pensadas localmente.

Um olhar à colonialidade e inferiorização social de sujeitos sustentadas por políticas linguísticas

Com vistas a discutir como o pensamento colonial orienta a inferiorização do migrante haitiano no Brasil em suas experiências de ensino e aprendizagem de português, apresento, nesta seção, algumas noções coloniais, construídas histórica e socialmente e hierarquizam e racializam sujeitos. Tais noções sustentam políticas linguísticas que essencializam o migrante na aula de língua e reforçam sua posição de inferiorização social.

O pensamento moderno colonial consiste em um sistema de separação social, cultural e epistêmica, com o objetivo de colocar o homem idealizado – branco, europeu, heterossexual, classe média alta, letrado – no centro do poder e da racionalidade do mundo (CASTRO-GOMÉZ; GROFOGUEL, 2007; GROFOGUEL, 2016; QUIJANO, 2014). Estabelecido desde a expansão marítima europeia no século XVI, o colonizador europeu impôs seus padrões de corpo, língua, conhecimento e práticas culturais como universais para consolidar seu domínio sobre os povos colonizados.

Segundo a lógica colonial, o homem branco europeu é dotado de conhecimento e civilidade, além de dispor de espiritualidade e epistemologia verdadeiras. Por essa lógica colonial, racializam-se sujeitos não-brancos, isto é, a partir de sua posição de superioridade, o colonizador branco vê os sujeitos não-brancos colonizados como seres inferiores, bárbaros, crentes em mitos, com línguas defectivas e conhecimentos inválidos

(GROSFOGUEL, 2016; NASCIMENTO, 2019). A estrutura colonial de racialização é complexa, pois a hierarquização pela cor da pele não se limita ao campo físico, mas atua para colocar do outro lado da linha abissal, além dos corpos não-brancos, seus saberes e práticas culturais como naturalmente inferiores.

Embora o sistema político-administrativo colonial já não perdue cinco séculos mais tarde, a colonialidade do poder, como fenômeno histórico e cultural, orienta o sistema-mundo, bem como as reflexões trazidas neste trabalho, por meio de relações de dominação moderno-colonial (MIGNOLO, 1999). A inferiorização social, cultural e epistêmica, atua na manutenção do privilégio do homem branco ocidental, que tem o poder de definir o que é verdade e qual realidade é melhor para todos (GROSFOGUEL, 2016). Essas relações de privilégio e inferioridade se estabeleceram ao longo da história e continuam reproduzindo a marginalização de sujeitos que não correspondem ao ideal moderno-colonial.

Na histórica sociopolítica de configuração da nação brasileira, sinais de privilégio e inferioridade do pensamento moderno-colonial podem ser percebidos em decisões sobre línguas e usos linguísticos tomadas pelo governo; são políticas linguísticas instauradas pelo governo brasileiro que apresentam caráter histórico uniformizador. No século XVIII, por exemplo, houve a implantação do português como língua oficial do Brasil por Marquês de Pombal. Mais tarde, no Estado Novo (1937-1945), comunidades de imigrantes passaram a ser alvo de violência quando uma proposta de unidade nacional resultou na ocupação de escolas comunitárias, destruição de materiais, fechamento de gráficas e perseguição a falantes de outras línguas que não o português (FARACO, 2019).

A partir da lógica colonial, as políticas linguísticas com a prioridade de substituir outras línguas faladas em território brasileiro pela língua portuguesa silenciaram e exterminaram povos, culturas e línguas que ousavam destoar da unidade linguística idealizada. A fim de (re)afirmar a condição do Brasil como nação, as políticas nacionais se pautam no mito de que o país é monolíngue e monocultural, crenças essas que são, como afirma Cavalcanti (1999, p. 387), “eficaz(es) para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.”

Tendo em vista que a racialização dos sujeitos e o estabelecimento de fronteiras coloniais sustentadas por políticas linguísticas atuam na definição de regras que

determinam que línguas e sujeitos são valorizados socialmente, pretendo discutir o espaço do migrante haitiano negro no Brasil, no que tange seus processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Em decorrência do projeto moderno-colonial que sustenta o poder “em ação na língua” (MIGNOLO, 1999, p. 298), acredito que as definições coloniais de quais são as formas válidas de ser e estar no mundo se fazem presentes na sala de aula e orientam políticas linguísticas no ensino de língua portuguesa a cidadãos haitianos vivendo na sociedade brasileira.

Na história sociopolítica brasileira, percebo nas políticas linguísticas de promoção e padronização da língua portuguesa como língua oficial da nação brasileira como pensamentos e valores sobre línguas e norteiam ações que definem abertura e/ou exclusão de sujeitos e formas linguísticas validadas (ou não) em certos contextos. A esses pensamentos e valores denomino ideologias linguísticas.

De acordo Kroskrity (2004), o conceito de ideologias linguísticas se refere a crenças e sentimentos sobre línguas empregados no mundo social. Para McCarty (2011), é a partir das práticas sociais e ideologias linguísticas dos sujeitos que podemos compreender as políticas linguísticas e como essas são estabelecidas. Nesse sentido, a autora defende que as políticas linguísticas existem mesmo quando não são impostas formalmente por autoridades e as configura como processos sociais cambiantes e complexos, mediados por relações de poder entre os indivíduos. Garcez & Schulz (2015, p. 2) anuem essa concepção ao afirmarem que “onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não”.

Na sociedade moderna orientada pelo pensamento colonial, as decisões tácitas ou explícitas sobre língua(gem) partem de uma relação de poder da colonialidade que define formas “melhores” e “piores” de uma determinada língua. Tendo em vista que os padrões coloniais de corpo, língua e cultura são historicamente privilegiados, entendo que as maneiras como as formas de língua são percebidas (certa/errada, melhor/pior) se tornam indissociáveis de como os faltantes são percebidos, se seus corpos são ou não racializados. Logo, para discutir as ideologias de língua socioculturalmente estabelecidas que perpassam as políticas linguísticas, é necessário partir da noção de língua como um produto da colonialidade (NASCIMENTO, 2019).

Segundo o autor, a colonialidade se manifesta na linguagem quando apaga saberes (d)e sujeitos locais por meio de um processo de epistemicídio, isto é, a destruição do conhecimento do outro. As ideologias linguísticas da modernidade, que orientam a definição do que é válido na linguagem, como formas legitimadas de letramento e línguas que merecem status de línguas nacionais, são formas de racializar sujeitos na/pela língua, tendo em vista que aquele que não corresponde ao ideal moderno-colonial de língua oral e escrita é silenciado. Interpreto, a partir da discussão do autor, que a exclusão do outro é uma forma de fazer com que ele busque uma suposta normalidade, padronização e inserção social e cultural.

Diante das implicações do pensamento moderno colonial na linguagem aqui apresentadas, parto da premissa que ideologias linguísticas não podem ser estudadas dissociadas de outras noções sociais atribuídas aos sujeitos. Ao me atentar para a questão de raça e linguagem, corroboro a perspectiva de Nascimento (2019), de que a língua tem cor e as ideologias linguísticas coloniais criam opressão e silenciamento através da idealização de uma língua que não representa sujeitos racializados.

A problematização do silenciamento de sujeitos racializados já aparecia há 50 anos em discussões de Labov (1972). Em estudo no qual ele analisa a fala de crianças negras, falantes de *Black English Vernacular*, em uma escola localizada na periferia, o linguista estadunidense problematiza a noção de inferioridade cognitiva na percepção da fala de crianças negras no ambiente escolar. Segundo o autor, havia estudos na época suportando a teoria de que crianças negras da periferia não adquiriam habilidades linguísticas compatíveis com outras crianças da mesma idade, brancas e de classe média, devido à situação de privação verbal e déficit cultural do seu contexto social.

Labov (1972), à época, não cita conceitos de ideologias, racialização ou colonialidade. Contudo, problematiza as percepções dos falantes brancos sobre as práticas de linguagem das crianças negras como “efeitos do sistema de castas da sociedade americana - essencialmente um sistema de ‘marcação de cores’”. Todo mundo reconhece isso.” (LABOV, 1972, s.p., tradução minha⁷). A partir da problemática laboviana, entendo como a colonialidade atua na construção de ideologias que associam práticas linguísticas que fogem do “inglês padrão” às crianças negras periféricas,

⁷ No original: “effects of the caste system of American society--essentially a “color-marking” system. Everyone recognizes this.”

classificando-as como falantes muito aquém do esperado para uma sociedade branca. Décadas mais tarde, essas mesmas ideologias que racializam na/pela linguagem são apresentadas e discutidas como por Flores e Rosa (2015) como ideologias raciolinguísticas.

De acordo com Flores e Rosa (2015), o conceito de ideologia raciolinguística diz respeito a como a noção de língua constrói a ideia de raça e como ideias de raça influenciam em práticas linguísticas. A partir de ideologias raciolinguísticas, corpos racializados são construídos como falantes que produzem práticas linguísticas defectivas.

Especificamente, argumentamos que a construção ideológica e o valor das práticas de linguagem padronizadas estão ancorados no que chamamos de ideologias raciolinguísticas que fundem certos corpos racializados com deficiência linguística não relacionada a quaisquer práticas linguísticas objetivas. Ou seja, ideologias raciolinguísticas produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como linguisticamente desviantes mesmo quando se engajam em práticas linguísticas posicionadas como normativas ou inovadoras quando produzidas por sujeitos brancos privilegiados. (FLORES; ROSA, 105, p. 150, tradução da autora⁸)

Segundo Flores e Rosa (2015), as ideologias raciolinguísticas são pautadas na percepção de língua da branquitude, que ideologicamente se coloca na posição de estabelecer normas linguísticas. A posição de privilégio da qual a branquitude constrói ideologias linguísticas da norma é entendida pelos autores como *white listening subject*, que entendo, neste trabalho, como local de escuta da branquitude.

Baseados no conceito de *listening subjects*, de Inoue (2006), que se refere aos sujeitos ouvintes que percebem características da fala de outras pessoas e, a partir delas classificam os falantes como sendo pertencentes a determinados grupos socioculturais (como mulher/homem), Flores e Rosa (2015) concebem o local de escuta da branquitude como normatizador. Conforme a perspectiva raciolinguística, a partir da imposição da língua da branquitude como norma, formas de língua entendidas como “apropriadas” e “inapropriadas” são definidas com base em uma língua idealizada que, embora não falada

⁸ No original: “Specifically, we argue that the ideological construction and value of standardized language practices are anchored in what we term raciolinguistic ideologies that conflate certain racialized bodies with linguistic deficiency unrelated to any objective linguistic practices. That is, raciolinguistic ideologies produce racialized speaking subjects who are constructed as linguistically deviant even when engaging in linguistic practices positioned as normative or innovative when produced by privileged white subjects.”

pelas pessoas, é tratada como padrão e legitimada por falantes e instituições, como escolas e universidades.

Em seu trabalho, Flores e Rosa (2015) discutem as consequências das ideologias raciolinguísticas na experiência educacional de estudantes negros aprendizes de língua inglesa. Com foco nos discursos de adequação à norma que inferioriza os estudantes racializados, os autores abordam a necessidade de outras maneiras de pensar a linguagem fora das amarras ideológicas do local de escuta da branquitude, tendo em vista que o posicionamento das pessoas como falantes legitimadas ou deslegitimadas não acontece com base no que elas fazem com a linguagem em suas práticas sociais, mas na forma como essas pessoas latinas, negras, asiáticas e indígenas são percebidas pelo ouvinte branco.

A partir dessa discussão de ideologia raciolinguística, penso criticamente a respeito da experiência do professor Elisee nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para construir tal reflexão, na próxima seção, discuto como ideologias sociais sobre o migrante haitiano orientam políticas linguísticas de ensino e português para essa população e a resposta do professor haitiano às políticas linguísticas de cunho moderno-colonial.

As ideologias sociais sobre o migrante haitiano e suas implicações para a experiência de ensino e aprendizagem de língua do migrante no Brasil

Em um momento de crise sanitária no Brasil, professor Elisee buscou alternativas locais para atender a população haitiana que precisava aprender língua portuguesa. Apesar das orientações científicas que reforçavam o distanciamento social como medida de contenção da Covid-19 quando as aulas iniciaram, ele iniciou o projeto de ensino de português para migrantes por entender que a população haitiana vivendo no Brasil não podia esperar a situação sanitária se normalizar para buscar formas de (sobre/con)viver na sociedade brasileira.

O processo pra dar aula é que tinha muita gente que precisava trabalhar, recém chegaram aqui, mas chegaram no serviço que falava que precisava eles, mas depois falava ‘ah, você não fala, não precisa voltar mais’. A gente ficou sabendo disso, e eu falei com outro integrante da Byenvini e falei ‘Vamos fazer isso? vamos começar?’, aí começou. [...] Aí chega março, tinha que fechar tudo, aí não tinha como começar. A

gente vai começar a trabalhar a ideia, mas as pessoas ainda estavam ali ligando pra saber como que vai fazer. ‘Vamos começar ou não? Vamos começar?’ Daí falei ‘As pessoas querem começar, vamos começar. Nós vamos lá, arruma o local e vamos começar. Ninguém precisa saber, mas vamos tentar fazer isso com muita segurança pra que a ONG não se tornar um ponto de divulgação do vírus. Vamos tentar fazer isso com muita segurança com as pessoas’. Daí assim comecei. (Elisee, entrevista)

Ao pensar criticamente sobre como organizar a proposta das aulas de língua portuguesa para atender a população haitiana recém-chegada ao Brasil, o professor Elisee optou por não utilizar materiais didáticos de língua portuguesa criados por brasileiros para o público migrante. Para ele, a proposta de curso de língua portuguesa da ONG Byenvini se diferencia das aulas pensadas pelos brasileiros nos livros didáticos e daquelas oferecidas aos migrantes em cursos de acolhimento disponíveis nas universidades até o início da pandemia na cidade de Curitiba. Elisee acredita que as aulas produzidas por professores brasileiros focam em preparar os haitianos exclusivamente para o trabalho, desconsiderando que sua experiência no Brasil acontece em outros espaços e com outras finalidades.

Eu acho que ali no universidade, a aula de português foi feita de uma maneira... dá pra dizer assim que eu acho que não chega da forma certa nos alunos... eu acho. Eu tenho alguns deles comigo ali no curso. Eu acho que não chega neles. O aluno tá aprendendo, mas é a mesma coisa que você tá no serviço e tá aprendendo com um outro amigo que tá no serviço e que não fala (*a língua portuguesa*). Tá aprendendo o que precisava entender no serviço. Eu acho que dava pra fazer mais. (Elisee, entrevista)

Para o professor haitiano, essa organização das aulas focadas em habilidades para o trabalho corresponde a certa imagem de incapacidade que muitos brasileiros associam aos haitianos que vêm ao Brasil.

Não sei se você sabe, mas é verdade, pra muitos brasileiros, quando chega um imigrante aqui é pra trabalhar, não é pra fazer nada. É pra trabalhar. ‘Você vem pra trabalhar, fica aí e trabalha’. O migrante não tem, *pra muita gente, o migrante não tem capacidade de fazer uma... de liderar um grupo. O migrante não sabe nada, o migrante é um idiota pra muitos.* (Elisee, entrevista)

A partir do relato do professor Elisee, entendo que a ideologia de racialização do migrante haitiano define a forma como ele é percebido na sociedade brasileira.

Observo em sua fala a fronteira colonial que decide em quais atividades sociais o migrante negro pode ou não se engajar no Brasil. Tais fronteiras são sustentadas pelo espaço que o migrante haitiano ocupa no imaginário social e na mídia brasileira.

A população haitiana ganhou destaque na mídia brasileira a partir de 2011 devido ao intenso movimento migratório intenso para o Brasil. Segundo dados da Polícia Federal⁹, entre os anos de 2011 e 2015, a população haitiana chegou a ser o principal grupo de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no país. Apenas em 2019, 16.610 cidadãos haitianos solicitaram refúgio no Brasil, o que representa 20.1% do total de solicitações registradas pela Polícia Federal. A acentuada migração para o Brasil tem sido narrada de diferentes maneiras pelos discursos midiáticos ao longo dos anos (CAVALCANTI, 2019; COGO; SILVA, 2015; ALMEIDA; SANT'ANA, 2017), narrativas que implicam diretamente nas ideologias sociais sobre o migrante haitiano na sociedade brasileira.

O trabalho de Cogo e Silva (2015) apresenta a análise de 163 materiais midiáticos digitais, publicados em diferentes jornais, blogs, sites, redes sociais, portais e revistas. As autoras exploram as mudanças no discurso midiático sobre migrantes haitianos no Brasil entre os anos de 2011 e 2014 e, além disso, pontuam que a migração haitiana para o Brasil não teve início unicamente em decorrência da catástrofe natural que atingiu o Haiti em 2010. A presença de haitianos no Brasil também se deve às relações geopolíticas e militares entre ambos os países, estabelecidas no início dos anos 2000; muito embora a mídia brasileira relate com bastante ênfase a presença de haitianos no país devido ao terremoto que matou mais 200 mil pessoas e deixou mais de 1,5 milhões de desabrigados no país caribenho. (IBIDEM).

Durante o ano de 2011, como prelecionam as autoras, as notícias sobre migrantes haitianos no Brasil reiteram a noção do migrante como uma vítima da miséria que chegava ao Brasil para trabalhar e mandar dinheiro para sua família que ainda vivia no Haiti. O noticiário ressalta a surpresa do governo brasileiro com a entrada de tantos estrangeiros e indica o Brasil como uma promessa de vida para os haitianos.

Com reportagens frequentes da chegada de cada vez mais haitianos ao Brasil, em sua grande maioria pelo estado do Acre, no fim do ano de 2011, o que era estado de

⁹ Dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em 05 de maio de 2021.

comoção passou a adotar um tom de invasão. O discurso midiático deu destaque à chegada em massa de cidadãos haitianos no Brasil com ênfase na ilegalidade da entrada no país. Nesse cenário de críticas às políticas migratórias do governo brasileiro e retrato do migrante como clandestino, deu-se início ao plano de transferência de haitianos do Acre para outros estados. Esse movimento acirrou a imagem dos haitianos como invasores, assim como as discussões políticas entre governadores do Acre e São Paulo sobre o destino e as decisões referentes à população haitiana que chegava ao Brasil.

A expansão do fluxo migratório de haitianos para território brasileiro passou a ser retratada pela mídia a partir da ideologia de invasor, aquele que chega ao país para roubar os empregos dos brasileiros (CAVALCANTI, 2019; ALMEIDA; SANT'ANA, 2017). O desconforto social estimulado pelo discurso midiático é discutido no trabalho de Cavalcanti (2019), no qual a autora analisa notícias publicadas entre os anos de 2013 e 2016 sobre a migração haitiana para o Brasil. Cavalcanti (2019) destaca como as notícias do período informavam o aumento da população haitiana no Brasil a partir de números de novos migrantes por dia e da apresentação de índices alarmantes, sem especificar qual o ponto de comparação das porcentagens apresentadas que, segundo a autora, “podem potencializar o desconforto social daqueles que veem a migração como ‘ameaça’ de competição em tempos de taxa alta de desemprego no país” (CAVALCANTI, 2019, p. 12).

No trabalho de Almeida e Sant'ana (2017), a partir da análise de quatro notícias de jornal, os autores apresentam como casos de racismo e xenofobia são pouco retratados no Brasil. Em situações nas quais as reportagens enfatizam violências sofridas pelos migrantes por conta da intolerância racial e xenófoba, há comentários deixados por leitores brasileiros sobre como atos violentos acabam sendo consequência da presença dos haitianos no Brasil. Conforme o leitor, essa população representa um problema para o país e nutre uma péssima relação com os brasileiros.

Além de comentários violentos, Almeida e Sant'ana (2017) apresentam a narrativa assistencialista marcante no discurso midiático. Os autores corroboram a noção destacada por Cogo e Silva (2015), a imagem de migrante haitiano como vítima e tecem sua crítica a partir do que é omitido nesse tipo de notícia, “um discurso que de fato, os imigrantes, trabalham, consomem e contribuem com a economia e o desenvolvimento local.” (ALMEIDA; SANT'ANA, 2017, s.p.).

Os discursos que circulam socialmente sobre o migrante haitiano são propulsores da inferiorização desses sujeitos ao narrar a população haitiana por vezes como “vítima”, outras, como “invasora”. As consequências desse espaço que o migrante ocupa no imaginário social implica, entre muitos aspectos, em políticas linguísticas que reforçam essa hierarquização na aula de língua portuguesa. Como pude notar a partir da fala do professor Elisee, as aulas de língua ofertadas por brasileiros para cidadão haitianos focam no ensino para a execução do trabalho e levam à essencialização e inferiorização do migrante, que passa a ser visto como aquele que serve apenas para trabalhar, não desempenha outro papel social no Brasil, é “um nada”, como nos revela Elisee:

Pra muita gente o migrante é um nada, um nada [...] Eu posso até falar que eu trabalhava na escola no Haiti, eu sou professor; eu fiz tal, eu sou tal, eu fiz tal curso. Isso é na minha cabeça. Eu tô mentindo pra muitos, mesmo com meus papéis, eu tô mentindo. (Elisee, entrevista)

Percebo, a partir dos relatos de Elisee, como a população haitiana é essencializada pelo discurso social brasileiro e a forma como essas ideologias sociais reverberam em políticas linguísticas. A partir dessa posição social de inferioridade na qual o cidadão haitiano é colocado, Elisee propõe uma reconfiguração no que seja ensinar e aprender línguas como forma de resposta aos padrões sociais coloniais. A fim de discutir como o ensino de língua para migrantes haitianos se tornou uma prática de defesa em resposta à colonialidade, apresento, na próxima seção, as políticas linguísticas locais estabelecidas pelo professor Elisee em suas aulas de língua portuguesa.

Língua como defesa - políticas linguísticas locais em resposta à colonialidade

Em decorrência do projeto moderno-colonial racializante e das políticas linguísticas orientadas pelas imagens sociais construídas a respeito do migrante haitiano no Brasil, Elisee se comprometeu a redefinir as formas de ensinar e aprender língua portuguesa para migrantes haitianos no Brasil a partir de seu papel de professor de língua portuguesa. Segundo professor, ele parte da noção de língua para se defender na sociedade brasileira.

Idioma é pra se defender mesmo. Tem várias maneiras pra se defender, né. Mas o idioma é pra se defender. [...] Tô me defendendo do meu jeito, fazendo esforço pra me defender um pouquinho. Pra eu tentar

entender você melhor, pra tentar me defender melhor. (Elisee, entrevista)

A partir dessa noção de língua, o professor opta por não ensinar formas de língua necessárias para o mercado de trabalho, mas decide preparar seus alunos para conviver em uma sociedade brasileira que percebe os cidadãos haitianos como sujeitos inferiores. Parece-me que aqui a lógica é excludente, ou seja, ou se ensina para o trabalho ou se ensina para conviver em sociedade. Essa lógica excludente identificada na própria fala do professor parece-me ser um traço da modernidade, que não permite a coexistência de paradigmas. Nesse sentido, a ideologia de língua como defesa se configura como formas de resistir socialmente às situações em que o migrante interage com outros falantes em uma sociedade orientada pela colonialidade.

Tal perspectiva foi notada nas aulas em diversos momentos, como quando o professor ensina conjugações verbais pouco usadas socialmente. Nesse momento, Elisee explica aos alunos a importância de “saber completo” para que a língua não seja usada como forma de silenciar o aprendiz da língua.

Notamos o cuidado do professor ao explicar as formas de conjugação verbal. Enfatizou os usos de ‘você é’, ‘tu és’, ‘vós sois’ para que os alunos se preparassem para o que vão ouvir. Segundo ele “Não usa tu e vós, mas é bom sempre saber completo.” Na mesma aula, quando uma aluna pergunta a razão de aprender a conjugar os pronomes tu e vós, o professor responde: “Às vezes a pessoa usa pra ver se a outra entende, pra fazer calar a boca” (Diário de Campo, 22/01/2021)

Entendo o cuidado com as formas linguísticas aprendidas como forma de lutar contra o epistemicídio (NASCIMENTO, 2019). O professor se preocupa que os discursos de seus alunos não sejam silenciados em virtude de formas de língua deslegitimadas pelos brasileiros. Essa postura se relaciona à forma como o haitiano quer ser entendido pelo brasileiro, que ocupa o local de escuta da branquitude (FLORES; ROSA, 2015). Para Flores e Rosa (2015), o local de escuta da branquitude é a referência para validar ou não o falante; nesse sentido, compreender e usar formas “apropriadas” de língua, mesmo que elas não sejam comuns nem no discurso dos próprios falantes brasileiros, é uma forma de se impor como alguém que compartilha da língua normatizada da branquitude e não vai ser silenciado.

A perspectiva do professor Elisee de língua como defesa traz como princípio a noção da posição de inferioridade na qual o estudante é constantemente colocado na

sociedade, o que exige que sejam retomadas nas aulas as formas de língua que desprezam seu corpo, sua raça e sua nacionalidade haitiana. Um exemplo dessa preocupação é quando o professor fala sobre racismo em suas aulas e se posiciona sobre situações em que o migrante haitiano precisa lidar com discriminação racial.

(Um conhecido) sofreu racismo porque um amigo no serviço foi chamar o outro de ‘macaco’, na cara dura mesmo. Outro foi chamado de ‘lixo’ e isso foi deixando a gente com muita vontade de ir lá mesmo e tentar lidar com essa coisa, tentar ajudar. Mas sem voz, sem nada, sem uma prova... (Elisee, entrevista)

Saber reconhecer formas de língua que demonstram desprezo e poder, responder o brasileiro nessas situações, impor limites de convivência, é um dos objetivos das aulas. Entendo que aprender português para (sobre/con)viver no Brasil requer que o sujeito haitiano esteja pronto para lidar com as divisões sociais da colonialidade e respondê-las prontamente; desafiar, questionar as fronteiras.

Tem gente que precisa se defender da palavra, como aquela palavra grosseira que vai falar pra gente, a gente precisa outra pra se defender. Eu acho que é várias formas, depende da pessoa. Eu falo assim, né, mas não tô dizendo que é a forma certa de dizer, mas é a minha forma de falar. (Elisee, entrevista)

A ideologia de língua como defesa que orienta as políticas de ensino de língua construídas pelo professor Elisee em suas aulas se caracteriza como uma resposta à colonialidade que rege a experiência social do migrante haitiano no Brasil. A partir dessa análise, compreendo a noção de língua expressa pelo professor Elisee como uma contralíngua. (hooks, 2017).

A noção de contralíngua surgiu com bell hooks (2017), ao problematizar a experiência de aprendizagem de língua inglesa vivida por africanos que foram escravizados nos Estados Unidos. A autora destaca a necessidade de falar a língua do opressor como forma de sobrevivência, pois, para ela, “aprender a falar a língua estrangeira foi um modo pelo qual os africanos começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação”. (hooks, 2017, p. 226).

As políticas linguísticas pensadas localmente nas aulas de língua portuguesa do professor Elisee constroem essa contralíngua portuguesa, que visa reconfigurar as práticas sociais dos alunos haitianos no Brasil. Entendo que a proposta das aulas na ONG

Byenvini parte do estudo crítico da língua que essencializa, hierarquiza e racializa sujeitos haitianos para resistir à colonialidade na/pela língua.

Com vistas a contemplar além de habilidades linguísticas e sociais, habilidades de resistência social e busca por legitimação de sua agentividade no contexto em que estão inseridos, o professor parte de políticas de ensino de língua pensadas localmente, sensíveis à inferiorização que o migrante haitiano enfrenta devido à imagem social que ocupa no imaginário brasileiro e às estruturas racializantes sociais. Dessa forma, noto que sua prática docente se configura como política linguística do cuidado, comprometida com a população haitiana e suas formas de (sobre/con)viver na cidade de Curitiba.

Conclusões

A partir das discussões tecidas nesse trabalho, apresentei como um professor haitiano repensa o ensino de língua portuguesa e cria políticas de ensino de língua pensadas localmente, sensíveis às experiências sociais de migrantes haitianos no Brasil. Diante da problemática discutida, considero fundamental repensar as concepções de ensino de línguas para migrantes, tendo em vista sua experiência social no novo país, a fim de que a aula não se torne um espaço de apagamento de trajetórias, essencialização e hierarquização dos sujeitos. Para desenvolver este trabalho e produzir uma resposta real às demandas locais, pautei-me na perspectiva metodológica de cunho etnográfico, uma vez que ela não envolve hipóteses pré-formuladas para serem testadas em campo, mas sim espaço para um processo de investigação que oportuniza diálogos no intuito de criar alternativas para as demandas de cada contexto pesquisado.

Nesse contexto, reconheço como a crítica à colonialidade pode ser útil para repensar noções de língua para além da estrutura linguística própria e unicamente; outras perspectivas de falar, aprender e ensinar línguas que partam dos modos como os falantes (sobre/con)vivem socialmente nas práticas de linguagem. A experiência do professor Elisee reforça a necessidade de pensar políticas linguísticas como políticas do cuidado, construídas juntamente com as populações migrantes para planejar ações de integração social mais condizentes com as diferentes realidades de migração

Acredito ainda que problematizar as ideologias sociais sobre populações migrantes pode ser um caminho para compreender o elo entre linguagem, colonialidade

e relações de poder, bem como suas consequências para os sujeitos racializados e suas práticas de linguagem na vida em sociedade. Dessa forma, é possível iniciar uma desconstrução ideológica de padrões coloniais em detrimento de propostas que busquem compreender os modos como as pessoas se organizam e constroem sentidos em suas práticas de linguagem, a fim da criação de políticas linguísticas do cuidado pensadas localmente. Minha interpretação foi possível a partir do olhar etnográfico, uma vez que ele pode trazer contribuições significativas para processos educacionais ao propor tensionamentos de ideologias e percepções das identidades. Aqui propus este recorte de cunho etnográfico como política em ação para problematizar colaborativamente as ideologias de língua, cultura, conhecimento e sujeito nas relações sociais, com vistas à propor alternativas linguística e culturalmente sensíveis para os processos de ensino de um professor haitiano no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristóvão Domingos; SANT'ANA, Vitória Ayala. *Violência Contra Haitianos e a Repercussão na Mídia Brasileira*. Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Caxias do Sul, RS, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007

CAVALCANTI, M. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *DELTA*, vol.15, no.spe, 1999, p. 385-417

CAVALCANTI, Marilda C. O pós-ápice da migração haitiana no país em notícia recortada em portal de notícias: algumas notas sobre escolhas epistemológicas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 1, 2019.

COGO, Denise; SILVA, Terezinha. Mídia, alteridade e cidadania da imigração haitiana no Brasil. *Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, pp. 1-16, 2015.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative Methods*. IN: LINN, Robert; ERICKSON, Frederick. *Quantitative Methods/ Qualitative: A Project of the American Education Research Association*. Research in Teaching and Learning, v. 2. Londres; Nova Iorque: Macmillan Publishing Company, 1990.

FARACO, C. A. *História do português*. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, v. 85, n. 2, pp. 149-171, 2015.

GARCEZ, P., SCHULZ L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil - *D.E.L.T.A.*, 31-especial, 2015.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, pp. 25-49, 2016.

INOUE, Miyako, *Vicarious Language: Gender and Linguistic Modernity in Japan*. Berkeley: University of California Press, 2006.

LABOV, William, "Academic Ignorance and Black Intelligence," *The Atlantic*, June, 1972. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/labo.htm>. Acesso em 19 de dez. 2022

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 67-95, 2015.

HOOK, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla - 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (org.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004.

KISSLER, Stephen M. et al. Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. *Science*, v. 368, n. 6493, pp. 860-868, 2020.

MCCARTY, T. (Orgs.) *Ethnography and language policy*. New York, London: Taylor & Francis Group, 2011.

MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press. 1999

_____. Introduction Coloniality The Darker Side of Western Modernity. In: *The Darker Side of Western Modernity*. Duke University Press, 2011. p. 1-24.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico*, v. 17, n. 4, pp. 711-723, 2019.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Almedina, 2009.

_____. *Textos de Fundación*. Palermo, Zulma y Quinteros, Pablo (comps.). Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

SOUZA, Cíntia de Santana. *Resistência, justiça ambiental e política pública: urbanização de áreas de vulnerabilidade socioambiental consolidadas em Curitiba, PR-Vila Torres e Vila Parolin (1820-2014)*. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Universidade Federal do Paraná. 209 p., 2016.

Recebido em 28/02/2023.

Aprovado em 07/05/2023.