

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: relatos de imigrantes bolivianos

Sidney de Souza Silva
Instituto Federal Goiano

RESUMO

Neste estudo, focalizamos a percepção de imigrantes bolivianos sobre como adquiriram a língua portuguesa em situação de imersão por questões laborais na cidade de São Paulo, Brasil. Muitos afirmam que a oferta exígua de programas de ensino de Português como Língua Estrangeira os leva a adquirir o português no dia a dia em seu contato direto com outros falantes de português, isto é, como resultado das necessidades de usar esta língua em suas vivências cotidianas. Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa maior desenvolvida segundo os princípios da etnografia, que têm como objetivo compreender como a língua portuguesa, neste caso não materna, foi se tornando parte da vida cotidiana de cada um dos imigrantes aqui focalizados.

PALAVRAS CHAVE: imigração; aprendizagem de português; língua não materna, língua de acolhimento.

1. Introdução

Neste estudo, reunimos as percepções de um grupo de imigrantes bolivianos sobre como aprenderam o português em contexto brasileiro, sobretudo no período inicial em que aqui chegaram, na condição de recém-imigrados e monolíngues em espanhol, e sobre como desenvolveram a competência bilíngue que hoje reportam ter adquirido. Esses relatos integram o *corpus* de uma pesquisa maior que teve como objetivo delinear o perfil sociolinguístico de um grupo de bolivianos que

vive na cidade de São Paulo, a maioria trabalhando no ramo da costura. Dentre os diversos instrumentos usados para o registro dos dados estão as entrevistas que deram origem aos relatos apresentados mais adiante e nos quais surge o tema “aprendizagem do português”, sobre o qual refletimos neste espaço. Realizadas à luz dos princípios da etnografia, que procura dar voz aos participantes na expectativa de poder compreender suas próprias ações e cultura, as entrevistas que deram origem aos recortes aqui analisados mostram trechos em que é recorrente o tema “aprendizagem do português”. Assim, a partir dos relatos dos participantes, nosso intuito neste artigo foi o de compreender como a língua portuguesa, neste caso não materna (PLNM), foi se tornando parte da vida cotidiana de cada um.

Para isso, recorremos aos estudos de Norton Peirce (1994), Pavlenko (1998, 2004) e Klassen e Burnbany (1993), que tratam da aprendizagem de uma língua não materna em contextos de imigração. Norton Peirce argumenta que os aprendizes encontram motivação para aprender uma língua quando reconhecem o seu aprendizado como um “investimento”, isto é, como algo que lhes trará algum retorno ou benefício (Teoria do Investimento). Pavlenko (1998, 2004), a partir das estratégias usadas pelos imigrantes para aprender a segunda língua, considera que apesar das dificuldades possivelmente encontradas, em contextos de imigração, elas são geralmente de natureza transitória. Klassen e Burnbany (1993), por sua vez, acreditam que em contextos de imigração os imigrantes tiram proveito das mais variadas situações para desenvolver estratégias que auxiliam na aprendizagem da língua não materna, conforme discutiremos adiante.

Com base nos estudos dessas autoras, procuramos mostrar o ponto de vista dos nossos participantes sobre como aprenderam o português em situação de imigração em contexto brasileiro, mais especificamente na cidade de São Paulo. Na primeira parte do artigo apresentamos uma revisão dos trabalhos desenvolvidos por essas pesquisadoras em contextos de imigração e na segunda, tratamos de aspectos da aprendizagem do português específicos ao grupo em tela neste estudo. Vale lembrar que o projeto de pesquisa original que deu origem a este artigo cumpriu todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG e foi devidamente aprovado.

A seguir, passamos às discussões sobre o tema.

2. O aprendizado de línguas por adultos imigrantes: estratégias e dificuldades

A área da linguística aplicada desenvolveu-se bastante nas últimas décadas, de modo que atualmente há uma diversidade de trabalhos que abordam diferentes temáticas, como a aquisição de língua estrangeira (LE) e as suas respectivas metodologias, o que gerou uma série de reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem de LE. No entanto, são poucos os estudos que abordam a forma como indivíduos imigrantes adultos aprendem uma língua não materna (LNM), nesse caso, referindo-se à língua da sociedade abrangente em um país de acolhimento. Entre os autores que discorrem sobre o assunto, Norton Peirce (1994) e Pavlenko (1998, 2004) têm sido referência para outros pesquisadores da área.

Pavlenko (1998, 2004) trabalha com memórias de imigrantes escritas em forma de narrativas biográficas, com o objetivo de descrever a aprendizagem da língua do país de acolhimento, ou seja, a LNM, por imigrantes adolescentes e adultos. A partir dessas narrativas, Pavlenko (2004) destaca que, para aprender inglês, os imigrantes que chegaram aos Estados Unidos no século XX usavam as seguintes estratégias: comprar um dicionário e procurar memorizar palavras, ler propagandas, *outdoors*, a Bíblia, textos de alfabetização, jornais e revistas, assim como tentar interagir com os interlocutores nativos. Dentre as estratégias consideradas importantes havia a ajuda de parentes, amigos e outros conhecidos que, embora fossem também imigrantes, já apresentavam algum domínio da língua inglesa. Tendo empregado essas estratégias, um imigrante romeno afirmou que, pouco tempo após a sua chegada aos Estados Unidos, já tinha domínio da língua inglesa, de modo que podia ajudar outros imigrantes que não a dominavam “oferecendo algumas lições de inglês”. No entanto, ao ingressar na faculdade, ele percebeu que, embora tivesse pronúncia semelhante à dos norte-americanos, usava a língua tal qual era ensinada nos livros de gramática, de modo que se distanciava da língua corrente na sociedade em razão de ainda não ter um domínio pragmático. Constatada essa diferença, o imigrante romeno classificou o seu inglês como “muito desajeitado”.

Dentre os imigrantes citados nos estudos de Pavlenko, são poucos os que mencionam que tiveram acesso à escola. De modo geral, eles afirmam que obtiveram êxito ao aprender a falar inglês em contatos informais. Os imigrantes que compõem o estudo de Pavlenko (2004, p. 54)

declaram que o aprendizado da língua inglesa foi um processo “rápido e bem-sucedido, apresentando apenas alguns triviais desafios”. Portanto, para Pavlenko, quaisquer que sejam as dificuldades no processo de aprendizagem de línguas em contextos de imigração, elas são geralmente de natureza transitória.

Apesar de ser passageiro o período em que o imigrante não consegue se comunicar na língua do país acolhedor, trata-se de uma fase que pode marcá-lo. Embora alguns possam ter conhecimento da parte estrutural da língua, muitas vezes ainda lhes falta o conhecimento cultural, que está ligado ao uso pragmático. Pavlenko (1998) cita o caso de Eva, uma polonesa que emigrou para os Estados Unidos na adolescência e que, ao começar a se socializar com os amigos na escola, permanecia em silêncio em virtude da sua incapacidade de contar histórias ou piadas em inglês, bem como de se envolver em novas relações interpessoais. Isso acontecia, sobretudo, em virtude da distância cultural. Embora soubesse falar a língua, ela não sabia interpretar “sinais sutis” ligados à cultura, aos comportamentos e tradições. Portanto, para conseguir efetivamente se comunicar em uma língua, é preciso ter esse domínio cultural. Wierzbicka, uma imigrante polonesa que vive na Austrália, citada por Pavlenko (1998), também declara que, para ela, todo o estilo de interação interpessoal era diferente.

Envolvidos pelo desejo de pertencer, de “se encaixar”, de ser compreendidos, os indivíduos passam a se valer da aprendizagem tanto da língua como da cultura, de modo que estas passam a abranger diferentes esferas da sua vida, possibilitando a interação com os membros da sociedade abrangente. De acordo com Pavlenko (1998), embora os imigrantes possam sempre reivindicar fidelidade ao seu lugar de nascimento, com o tempo eles passam também a pertencer – ou ao menos tentar pertencer – ao seu país de acolhimento, não apenas como observadores, mas também como participantes do mundo local.

Em seu estudo com mulheres imigrantes no Canadá, Norton Peirce (1994) analisa o impacto das estruturas de poder da sociedade sobre os indivíduos como aprendizes de uma LNM. O estudo foca cinco mulheres imigrantes que relataram as suas experiências como imigrantes e aprendizes da língua do país de acolhimento, tanto em casa como no seu local de trabalho e na comunidade. O poder dos falantes nativos ante os imigrantes e aprendizes da LNM pode gerar um impacto negativo que acaba com as oportunidades de interação dos aprendizes na língua-alvo. Os contextos

de interação social podem ser marcados pelo sexismo, pelo racismo, pelo etnocentrismo, pela xenofobia e pelo elitismo, de modo que esses fatores influenciam os tipos de oportunidades que os indivíduos têm para praticar a língua-alvo.

Em muitos contextos, os imigrantes podem ser frequentemente marginalizados pelos membros da comunidade da língua-alvo. Os desvios cometidos pelas mulheres imigrantes analisadas pelo estudo de Norton Peirce (1994) faz com que sejam encaradas como “impostoras” ao usarem a língua da sociedade abrangente – no caso em questão, o inglês –, ao passo que os canadenses anglófonos são considerados os falantes “legítimos”. Dessa forma, a aprendizagem da língua pode ser construída em meio a usos que podem ser efetivados em relações desiguais de poder. Em um contexto de imigração, apesar desses obstáculos, a prática na língua-alvo pode ser uma condição necessária, de modo que tanto a exposição à língua como a sua prática estão ligadas ao processo de aprendizagem. Norton Peirce (1994) mostra que a língua não deve ser concebida como um meio de comunicação neutro, mas sim ser entendida em referência ao seu significado social, o que envolve compreender as questões que englobam os imigrantes perante a sociedade.

As imigrantes do estudo de Norton Peirce queriam ter mais contato social com os canadenses anglófonos que estavam à sua volta, mas se sentiam desconfortáveis ao tentar interagir com eles devido ao seu conhecimento incipiente da língua inglesa. Norton Peirce (1994) relata a experiência de uma imigrante da Checoslováquia que, tanto ela como o seu marido não sabiam falar inglês antes de ir para o Canadá; apenas os seus filhos aprenderam um pouco enquanto estavam na Áustria. Portanto, ela era dependente dos filhos para realizar tarefas simples. Quando foi procurar emprego, precisou levar a filha mais velha para fazer a intermediação. Ao conseguir emprego em uma rede de *fast food*, pediu que as filhas fizessem uma lista de expressões que poderia usar no momento em que fosse servir os clientes. Apesar de não saber (ou dominar pouco) a língua inglesa, foi ela quem fez a maior parte da organização para a instalação da família no Canadá, como encontrar uma casa, comprar eletrodomésticos, encontrar escola para os filhos etc., posto que o marido tinha menos conhecimento da língua que ela.

Essa imigrante checa estava ansiosa para entender o modo de vida ou a cultura da sociedade canadense. Portanto, sempre procurava oportunidades para praticar inglês, mas se sentia estúpida e inferior por não ser

capaz de falar a língua com fluência, o que gerava sentimentos de vergonha e inferioridade. Em determinada situação com crianças do grupo dominante, sentiu-se posicionada como se fosse uma “vassoura”, ou seja, como algo desumanizado, inanimado e muito inferior. Isso acontece porque, quando os imigrantes não têm o domínio cultural que subjaz aos usos das línguas, podem acabar sendo silenciados. Portanto, segundo Norton Peirce (1994), a aprendizagem de línguas em um contexto de imigração pode envolver também práticas antissociais intimamente ligadas às relações sociais de poder entre os falantes: sentimentos de inferioridade são impostos pelos interlocutores no momento das interações, uma vez que as práticas sociais são marcadas por pressupostos de hierarquia e outros fatores já mencionados ao longo desta discussão. Portanto, a aprendizagem de línguas nos contextos de imigração não é algo abstrato, mas sim uma prática socialmente construída em eventos hegemônicos que permeiam a vida diária dos indivíduos (NORTON PEIRCE, 1994).

Outro estudo que ajuda a compreender a inserção de imigrantes adultos em uma sociedade que fala uma língua diferente da(s) sua(s) de origem, bem como ilustrar como a sua adaptação às questões linguísticas pode ocorrer, é o de Klassen e Burnaby (1993). Estas procuraram delinear os usos linguísticos no cotidiano de um grupo de imigrantes latino-americanos adultos com pouca experiência de leitura e escrita em espanhol e pouco conhecimento de inglês, em seu dia a dia em Montreal, no Canadá. De acordo com as autoras, é grande o percentual de imigrantes latinos que vivem nesse país, mas que não aprendem a falar inglês ou francês, o que suscita a questão de como conseguem sobreviver sem o domínio dessas línguas.

Muitos desses imigrantes concentram-se em nichos ocupacionais bastante específicos, muitas vezes entre os próprios imigrantes, de modo que não aprendem a falar a língua oficial. Uma parcela desses imigrantes consegue desenvolver certo nível de proficiência oral em inglês, mas não escrita. O fato de não desenvolverem habilidades que envolvem a leitura e a escrita em inglês tem consequências que impactam na sua vida socioeconômica, pois o domínio da língua oficial está ligado diretamente à sua inserção e ascensão no mercado de trabalho.

Klassen e Burnaby (1993) mostram que para sobreviverem no Canadá sem dominar o inglês, esses imigrantes usam uma série de estratégias, como pedir ajuda a amigos, parentes ou funcionários de instituições com o objetivo de obter instruções. Para isso, muitos desses imigrantes

estabelecem relações com funcionários dos órgãos oficiais e outras instituições com o intuito de pedir favores. Quando vão aos bancos, por exemplo, dirigem-se a bancários específicos, uma vez que já estabeleceram relações de confiança. Um deles afirma que, quando precisa sacar dinheiro, dirige-se sempre a uma funcionária do caixa, uma canadense que sabe falar espanhol, já que ela o ajuda quando está no banco.

Embora alguns dos imigrantes latino-americanos que compõem o estudo de Klassen e Burnaby (1993) tenham passado a frequentar aulas de inglês como segunda língua (*English as a Second Language – ESL*), a principal função das salas de aula passou a ser compor um lugar onde é possível fazer amigos de língua espanhola e socializar com eles, bem como aumentar a rede de contatos de forma a ajudá-los em ocasiões posteriores do seu cotidiano. Muitos deles afirmam que, embora residam no Canadá, participam mais plenamente dos contextos em que o espanhol é a língua das interações.

Os imigrantes latino-americanos relataram que aprenderam a lidar com as questões do cotidiano sem saber falar inglês por meio da experimentação, da atenta observação dos outros e de experiências anteriores. Desse modo, aprenderam quais produtos comprar, em quais estações de metrô descer, como se dirigir a determinados destinos, como realizar as suas atividades do trabalho. Uma das imigrantes relata que aprendeu a percorrer a cidade de metrô usando a estratégia de contar as paradas e se lembrar das estações. Seus amigos mostravam-lhe o caminho apenas uma vez e depois ela se concentrava e conseguia refazer sozinha o mesmo percurso. Essa e outras estratégias são usadas pelos imigrantes para sobreviver na cidade, mesmo sem falar a língua da sociedade abrangente. Logo, os seus recursos mais importantes são ter uma boa memória de experiências acumuladas, valer-se das redes de amigos para os instruir, além de contar com os contatos solidários em repartições públicas.

Assim, muitos imigrantes se valem de outros membros da sua própria rede para se comunicar com a sociedade abrangente, não aprendendo, em muitos casos, a língua local. Norton Peirce (1994) mostra que a identidade do imigrante aprendiz de uma LNM pode ser afetada pelas pressões sociais do contexto de imigração, de modo a submetê-lo a constantes conflitos. Portanto, os poucos estudos que abordam a temática da aprendizagem de línguas por imigrantes adultos não indicam uma dinâmica específica. Entretanto, a partir deles foi possível apontar algumas das diferentes estratégias que os imigrantes podem empregar tanto para adquirir a língua

da sociedade abrangente quanto para tentar sobreviver sem usá-la em seu cotidiano. Um ponto que merece destaque é o fato de a maior parte dos imigrantes adultos não ter acesso à instrução formal da língua oficial do país de acolhimento, uma vez que, em geral, eles a aprendem de modo informal, procurando atender às suas necessidades do dia a dia.

3. “Aprendendo na marra”: aspectos da aprendizagem do português por imigrantes bolivianos

O processo de aprendizagem do português como língua não materna (PLNM) por parte dos imigrantes bolivianos está diretamente relacionado às necessidades de interação surgidas a partir do contato social entre os membros do grupo e a sociedade abrangente. A necessidade de se comunicar com as pessoas locais para executar simples tarefas cotidianas como comprar pão, pegar uma condução, conversar com colegas de trabalho etc., fez com que os bolivianos aprendessem “na marra”, conforme resume o participante Gonzalo. Em outras palavras, a motivação para a aprendizagem de uma língua é em grande parte dependente da necessidade de se comunicar.

Como assegura Norton Peirce (1994), os aprendizes geralmente encontram motivação para aprender uma língua quando reconhecem o seu aprendizado como um “investimento”, isto é, como algo que lhes trará retorno ou benefício. Nesse sentido, a aprendizagem do português constitui um investimento para os bolivianos, um capital social ou cultural cujo retorno mais imediato é a inserção à sociedade brasileira e todos os benefícios decorrentes: possibilidade de conseguir melhores postos de trabalho, mais facilidade de relacionamento com os brasileiros, ascensão social e econômica etc. Grosjean (1982) considera que aprender a língua do país acolhedor é, em muitos casos, condição *sine qua non* para os imigrantes. Os recortes a seguir ilustram esse fato:

Foi no dia a dia mesmo, porque eu cheguei aqui e já comecei a fazer curso na USP [...] então aí comecei a falar português, aí depois de uns dois, três meses comecei a trabalhar, aí a gente começou, na verdade eu não fiz aula de português, eu não fiz aula de nada, então no cotidiano mesmo, conversando com pacientes, com meus tios, assim, escutando TV, então aí comecei a falar. (Mauricio, 35 anos, dentista).

Olha, foi através do dia a dia, num tive aula de português nada, só com a vivência mesmo. No início eu escutava o brasileiro falar assim e tra-

tar de entender, né? Assim fui me entrosando aos pouquinhos, através da televisão, a leitura também de jornais, os telejornais também ajudaram bastante. (Gerardo, 67 anos, comerciante).

De acordo com Mauricio, foi necessário aprender português logo após a sua chegada ao Brasil, o que o levou a ingressar em um curso de pós-graduação da sua área de atuação, cujas aulas eram ministradas em português. Ele não frequentou um curso de português para estrangeiros (PLE), tendo se valido da proximidade entre espanhol e português para apreender o conteúdo das aulas e, conseqüentemente, aprender esta última. Gerardo afirma que aprendeu português no dia a dia em contato com brasileiros, sem que fosse necessário frequentar um ambiente formal de aprendizagem.

Como mostram os depoimentos dos participantes, a interação com a língua alvo se dá, geralmente, nas ações corriqueiras do dia a dia, pois o que está em jogo é a necessidade de se comunicar. Assim, cenários como o da imigração boliviana em São Paulo, tornam-se exemplos de contextos de aquisição linguística, em virtude de os imigrantes chegarem a outro país, no caso o Brasil, onde se fala uma língua diferente – o português – daquela(s) da sua origem, o espanhol, o aimará e o quéchua. Na maioria dos casos, por força das necessidades comunicativas, passam a adquirir a língua local sem ter conhecimento formal dela, uma vez que não frequentam aulas; a variedade oral é adquirida nos contatos do cotidiano. Dessa forma, são internalizadas certas estruturas linguísticas sem que seja necessário estudá-las formalmente, pois o indivíduo está em contato com a língua.

Nesse sentido, é pertinente a abordagem de Norton Peirce (1994), segundo a qual, nesses contextos, os aprendizes engajam-se em atividades variadas para aprender a língua-alvo. É a partir desses esforços que eles vão aprendendo a língua-alvo, adquirindo recursos simbólicos e materiais ligados à cultura da sociedade abrangente. Isso é ilustrado também pelas respostas de Elena, Gonzalo e Benjamín à pergunta sobre como aprenderam a falar português.

[...] a minha irmã mais nova tinha quatro anos então ela já acabou pela televisão aprendendo [português] bem rápido, [...] eu aprendi [português] na rua, né? Porque eu ia à padaria, a gente ia ao supermercado, pra poder se virar [...]. (Elena, 33 anos, dentista).

Na marra, na marra [...] éh porque eu só falava espanhol, cheguei aqui, pegava o ônibus, não sabia como descer do ônibus “*quiero bajar*” aí o

motorista não entendia, “é descer, descer”. Aí eu pegava o dicionário ia anotando, aí começava a ir praticando um pouquinho mais. (Gonzalo, 32 anos, técnico em informática).

Ah, foi aos poucos, né? Demoramos quanto? Sete anos. [Aprendi português] pela televisão, *pela rádio*, indo comprar pão, indo comprar carne *na carniceria*, no açougue. Agora como eu tô trabalhando com uma firma, com tudo brasileiro, então é mais fácil pra gente se comunicar. (Benjamín, 27 anos, modelista).

Segundo Pavlenko e Norton (2007), nos casos de imigração, a aprendizagem é vista como um processo de participação em comunidades de prática particulares, o que implica a negociação dos modos de ser ou da identidade dos indivíduos envolvidos nesses contextos. O processo de aprendizagem está ligado à identidade dos imigrantes porque se trata de um processo que “transforma quem somos e o que podemos fazer [...] é uma experiência de identidade” (PAVLENKO; NORTON PIERCE, 2007, p. 670). As autoras ressaltam que, em um contexto de imigração, a aprendizagem da língua da comunidade abrangente resulta de um envolvimento direto dos aprendizes em situações face a face. Desse modo, a aprendizagem está ligada à participação do aprendiz em um mundo mais amplo, ou seja, em dada comunidade. Como destaca Norton Peirce (1994), o aprendizado da língua-alvo se dá diretamente na relação do aprendiz com o mundo social. As suas experiências passam a estar vinculadas a uma identidade social de aprendiz na medida em que o seu investimento para aprender a língua-alvo é baseado no pressuposto de que, ao usar a língua, constantemente organiza e reorganiza a forma como vê e se relaciona com o mundo social.

Segundo a percepção de Elena, que migrou para o Brasil com os seus pais quando tinha 8 anos de idade, o seu primeiro contato mais intenso com a língua portuguesa nas atividades do dia a dia, como ir ao supermercado ou à padaria; a sua irmã mais nova, por sua vez, adquiriu o português por meio da televisão. Para Gonzalo, ele aprendeu português “na marra”. Ao usar essa expressão, o participante faz menção às dificuldades que encontrou no dia a dia ao se deparar com situações em que precisou usar a língua portuguesa, embora ainda não houvesse adquirido vocabulário suficiente para se expressar. Um exemplo foi o episódio em que, ao querer descer de um ônibus, usou a expressão em espanhol “quiero bajar”.

Elena e Benjamín também mencionam que adquiriram a língua

portuguesa em atividades como ir ao supermercado, ao açougue, à padaria etc. Dessa forma, a necessidade de realizar atividades corriqueiras constitui a principal motivação para que os imigrantes adquiram a língua do país acolhedor. Os participantes em questão percebem que o processo de aprendizagem do português ocorreu de modo informal no contato com os brasileiros, na realização dessas atividades. As experiências de aprendizagem relatadas pelos participantes retratam as suas identidades como imigrantes e aprendizes de PLN, com um envolvimento direto na comunidade abrangente a que agora está ligada à sua vida cotidiana (NORTON PEIRCE, 1994; PAVLENKO).

Norton Peirce (1994) destaca que a aprendizagem efetiva e a participação plena dos imigrantes na sociedade abrangente dependem de fatores como o contato com os membros da sociedade, o acesso às atividades realizadas por estes, a recursos e informações, assim como as oportunidades efetivas para a participação nessa sociedade. Também foi recorrente na fala dos participantes a menção de elementos como a leitura e os meios de comunicação (como a televisão e o rádio) para a aprendizagem do português.

Segundo a percepção desses imigrantes bolivianos, os meios televisivos e radiofônicos são considerados meios importantes para o seu processo de aprendizagem da língua portuguesa. Estratégias semelhantes já haviam sido mencionadas por Pavlenko (1998, 2004) ao descrever a aprendizagem de L2 por imigrantes adolescentes e adultos. A autora destaca que, para aprender inglês, os imigrantes que chegaram aos Estados Unidos no século XX usavam as seguintes estratégias: comprar um dicionário e memorizar palavras, ler propagandas, *outdoors*, a Bíblia, textos de alfabetização, jornais e revistas, assim como tentar interagir com nativos.

Embora à primeira vista pareça impraticável que a televisão e o rádio tenham se tornado o principal meio pelo qual esses imigrantes adquiriram a língua portuguesa, é importante levar em consideração que tanto a aprendizagem como o uso das línguas em um contexto de imigração estão ligados ao contexto social em que o grupo está inserido, assim como às situações do dia a dia. A maior parte desses imigrantes, ao chegar a São Paulo, foi trabalhar nas oficinas de costura formadas, em sua maioria, por bolivianos, de modo que se trata de um ambiente onde prevalece o uso da língua espanhola, compondo um contexto de monolinguismo em espanhol ou, em alguns casos, de bilinguismo (aimará-espanhol ou quéchua-espanhol). Isso é evidenciado pela afirmação de Benjamín mencionada

anteriormente, segundo a qual ele demorou sete anos para aprender a falar português, o que se deu especialmente após passar a trabalhar em uma empresa onde pode ter contato com brasileiros. De modo semelhante, Juanjo revela que demorou cerca de cinco anos para aprender a falar português, em virtude de passar a maior parte do tempo inserido em um contexto – oficina de costura – onde havia somente bolivianos.

Bueno, portugués ha sido con el tiempo, naturalmente, he demorado en aprender un poco porque en los lugares donde yo trabajaba poca gente hablaba, éramos bolivianos todos y la mayor parte de los bolivianos hablábamos en castellano, unos cinco, seis años he demorado para hablar portugués perfectamente. (Juanjo, 46 anos, músico).

Com base no que afirmam Benjamín e Juanjo, mostra-se recorrente o fato de esses imigrantes estarem inseridos em contextos onde prevalece o uso do espanhol – as oficinas de costura. Aqueles imigrantes que se inserem no mercado das oficinas de costura têm menos oportunidades de entrar em contato com a língua portuguesa, ao viverem isolados em um “universo boliviano”. Com isso, têm mais dificuldades para adquirir a língua, mesmo morando no Brasil há bastante tempo. Assim, esses imigrantes não têm de imediato um contato com a comunidade brasileira, de modo que esse pode ser um dos fatores que os levam a atribuir ao rádio ou à televisão seu contato inicial com a língua portuguesa. No entanto, posteriormente, deparam-se com a necessidade real de uso da língua nos contatos com a comunidade paulistana, ao saírem das oficinas de costura. Assim, os depoimentos a seguir narram as dificuldades ou os conflitos que encontraram.

Não me acostumei, era muito garoto na época, muito novo, acho que dezoito, dezenove anos e não me acostumei com a rotina aqui em São Paulo, outra coisa, que eu não falava português, a comunicação, meu Deus! Me castigou! Eu não podia sair nem pra comprar um pãozinho, que eu tava [...] ficava até com vergonha, falar “me dá um pão”. Então eu fiquei três meses e fui embora. (Alejandro, 34 anos, autônomo da área de costura).

[...] não sabia falar a língua [...] teve uma parede, demorei, eu tive que aprender a me comunicar pra ter essa liberdade, então foi muito difícil eu sofri um pouco por causa da língua, não sabia, saía com dinheiro na rua não sabia comprar uma coxinha, aquela época não tinha bolivianos, não tinha praça, não tinha nada, então você era um Zé ninguém, sabe? Andando na rua com dinheiro, era muito difícil. [...] porque o

português é assim, uma palavra às vezes define muitas coisas, então é muito difícil, mas aos poucos a gente vai aprendendo, não fiz curso, não fiz nada pra aprender o português, eu aprendi na marra mesmo. (Ramiro, 35 anos, *designer* de moda).

Alejandro afirma que a sua primeira vinda ao Brasil foi frustrada porque, dentre outros fatores, não conseguiu se comunicar em português. Para ele, a questão linguística “foi um castigo”, uma vez que não conseguia comprar um pão na padaria. Já Ramiro relata como foi traumática a sua experiência ao equiparar sua incapacidade de se comunicar em português a um bloqueio ou uma “parede” entre ele e os brasileiros. Para ele, era muito difícil sentir-se como um “Zé Ninguém”, ou seja, excluído e alheio, sobretudo nas situações em que, mesmo com dinheiro no bolso, não conseguia comprar coisas simples como um lanche.

Outros participantes que vieram para o Brasil em idade escolar nararam como foi o seu contato com o ensino formal de português, em escolas de ensino fundamental e médio:

[...] fiz a quarta série já, direto, só que aí o problema eram os professores, né? Cobravam muito de você, entendeu? É, eles não importavam se você tinha chegado recente, um dia atrás ou uma semana atrás, mas tinha que falar português, então eu tinha que me esforçar mesmo [...]. (Lorena, 19 anos, recepcionista).

Mas aí, depois de dois anos a minha mãe me meteu na escola, eu não sabia português na verdade, eu não sabia nem escrever, eu entrei no primeiro ano, sem saber escrever bem em português, aí eu fui aprendendo com a professora, com a TV melhor, sabia falar, mas escrever não. (Penélope, 18 anos, estudante e costureira).

[...] quando eu fui pra aula mesmo aí que eu me lembro, assim, nossa! Principalmente na escrita. Então, pra mim foi muito sofrido principalmente na escrita. Porque eu lembro que eu escrevia “minha”, eu não escrevia “minha”, eu não conseguia entender “o minha”, eu escrevia “mía”, que “mía” existe em espanhol, até a quarta série. [...] Mas aí, eu era super boa aluna, já tava fazendo tudo, quando foi na quarta série, eu já tava há dois anos na escola, eu tinha uma letra bonita na época, aí uma coleguinha minha pediu pra eu escrever no cartão dela, que ela queria fazer pra madrinha dela, eu não esqueço. E aí ela falou: “não, escreve pra mim, escreve aí: ‘para minha madrinha’”. Aí eu escrevi: “para minha/*mía* madrinha” e aí eu sei que tinha uma rodinha porque eu estava escrevendo assim, porque a minha letra era bonita, todo mun-

do começou a dar risadas: “mía, mía”, e lá que eu fui descobrir que eu escrevia errado, que existia a palavra “minha”, né? E isso porque eu já tinha estudado um tempo. Então, eu acho que eu sofri muito mais na escrita porque o pessoal me zoava [...] a parte da escrita eu me lembro de várias coisas, que eu me policiava muito, de tentar ver como falava. (Elena, 33 anos, dentista).

Os depoimentos revelam que até mesmo aqueles imigrantes que chegaram ao Brasil em idade escolar aprendem português “na marra”, uma vez que não frequentaram cursos de PLE, que envolveria procedimentos didático-pedagógicos específicos para ensinar indivíduos que não têm o português como a sua língua materna (LM). A partir do depoimento de Lorena é possível notar as dificuldades enfrentadas pelos filhos de imigrantes, que, ao chegarem ao Brasil, são colocados em escolas e se deparam com professores que não estão preparados para lidar com as especificidades de alunos oriundos de grupos minoritários, como é o caso dos bolivianos. Esses professores são geralmente treinados para lidar com o ensino de português como língua materna, não como LNM, o que implica abordagens de ensino específicas e conhecimento da cultura dos grupos envolvidos. Dessa forma, os professores que deveriam ser propiciadores ou facilitadores do aprendizado se tornam “os problemas”, como descreve Lorena, pois passam a exigir dos filhos de imigrantes a mesma proficiência dos alunos nativos.

Lorena ressalta que muitos desses professores não se importam se os imigrantes chegaram ao Brasil há muito ou pouco tempo, na medida em que exigem que estes demonstrem conhecer a língua portuguesa. Como se trata do contexto de sala de aula, além de saber falar, esses aprendizes também devem saber ler e escrever em português, o que implica o domínio da morfologia e da sintaxe, assim como da apropriação de vocabulários específicos. Para Penélope, a maior dificuldade dos imigrantes reside na parte formal da língua, ou seja, na escrita. Segundo ela e outros participantes, já sabia falar português, visto que havia adquirido a variedade oral, possivelmente nas ações do dia a dia. No entanto, a escrita da língua implica maior esforço e, portanto, mais dificuldade.

O depoimento de Elena revela que, para ela, era um “sofrimento” lidar com a escrita padrão da língua portuguesa, ao contrário da variedade oral, que já conseguia empregar logo após a sua chegada ao Brasil. Desse modo, por mais que se esforçasse para escrever bem em português, há mais de dois anos frequentando escola no Brasil, Elena ainda tinha difi-

culdade para transpor para a escrita o fonema /ñ/ da língua portuguesa, registrado pelo dígrafo consonantal “nh”. As dificuldades narradas por Elena e a forma como reagiram os seus colegas mostram que as práticas linguísticas não ocorrem em um vácuo, mas em ambientes sociais, muitas vezes marcados por conflitos, onde a aquisição ou a aprendizagem de línguas por parte dos imigrantes podem ser prejudicadas por estruturas de poder convencionadas pelo grupo dominante.

Além da dificuldade para lidar com as normas da variedade escrita da língua portuguesa, Elena relata ter sido ridicularizada pelo grupo de colegas pelo fato de não grafar corretamente uma palavra em português. Em consonância com a concepção de Norton Peirce (1994) de que tais situações são marcadas pelas estruturas de poder em que o nativo se impõe como legítimo e coloca o imigrante como ilegítimo, o estranho. Além disso, os nacionais sempre procuram ressaltar que sabem e podem falar a língua de acordo com a forma como foi convencionada pela sociedade, enquanto os imigrantes, muitas vezes, não conseguem fazê-lo seguindo esses mesmos padrões. Assim, tais atitudes podem minar ou prejudicar as oportunidades de os imigrantes ou aprendizes de LNM se comunicar na língua-alvo. Como mostra o estudo de Norton Peirce (1994) com imigrantes no Canadá, o clima hostil vivenciado pelos imigrantes na comunidade local acaba prejudicando-os, pois gera constrangimento, insegurança e nervosismo.

4. Considerações finais

Desse modo, este estudo mostra como as necessidades básicas do dia a dia impulsionam a aprendizagem da língua do país acolhedor pelos indivíduos – no caso em questão, o português por parte dos imigrantes bolivianos. Com isso, o nosso objetivo foi compreender, a partir dos relatos dos imigrantes bolivianos, como eles enxergam o seu processo de aprendizagem da língua da comunidade abrangente. Portanto, pode-se inferir que os imigrantes bolivianos residentes em São Paulo, que compõem o *corpus* deste estudo, adquiriram a língua portuguesa em um processo de aprendizagem informal, voltado especialmente para a variedade oral da língua corrente. Trata-se de um procedimento linear e constante, ligado às experiências da vida diária e envolvendo os mais variados contextos e situações no país de acolhimento.

No entanto, é importante ressaltar que, assim como mostra parte dos dados, a condição de imigrante no processo de aquisição de LNM, no caso em questão o português (PNLM), muitas vezes é norteadora por

situações marcadas pela diferença, pois o indivíduo enfrenta uma série de questões contraditórias, geralmente imbricadas nas relações de poder estabelecidas pela sociedade – tais relações se dão na dinâmica “nós x vocês”, ou seja, “nós, os nacionais” *versus* “vocês, os estrangeiros”. Tais conflitos são frequentemente produzidos e reproduzidos nas interações sociais do dia a dia dos imigrantes. Trata-se de uma condição variável, que envolve questões como a subjetividade do indivíduo e a forma como cada um lida com essas situações, assim como transitória. Um exemplo é a forma como Elena encara as dificuldades que encontrou, pois, embora sofresse zombarias, “se policiava muito e tentava ver como as pessoas falavam” com o intuito de se sobressair na aprendizagem e uso da língua portuguesa. Como resultado, ela é hoje bem integrada à comunidade brasileira, tem domínio das normas do português, tanto falado como escrito, e conseguiu se sobressair em seus estudos e na inserção no mercado de trabalho brasileiro.

A partir do exposto, ressaltamos a importância de projetos de acolhimento linguístico para contextos como o doravante apresentado. Segundo Grosso (2010, p. 68),

“a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo”.

Dessa forma, a língua de acolhimento está ligada a programas ou cursos específicos voltados para imigrantes adultos, respeitando o seu *background* linguístico e cultural, visando atender às suas necessidades específicas.

Ançã (2003) mostra que a língua de acolhimento é sinônimo de língua de ensino. Está ligada à língua de quem sabe receber o outro, de quem o acolhe e, assim, há a função do acolhimento no contexto educativo. Portanto, é relevante que nos contextos de imigração, sejam criados projetos de ensino que visam cumprir o papel de língua de acolhimento para imigrantes adultos. Para tanto, é importante que em um primeiro momento, a linguagem verbal se aproxime da língua dos aprendizes e da sua família e, posteriormente, à medida que vai se afastando da língua materna dos aprendizes, cumpra o seu devido papel de língua de acolhimento para, posteriormente, chegar de fato à língua-alvo tanto falada como escrita nos seus variados gêneros.

PORTUGUESE AS A NON-MATERNAL LANGUAGE: reports of bolivian immigrants

ABSTRACT

In this study, we focused on the perception of Bolivian immigrants about how they acquired the Portuguese language in a situation of immersion due to labor issues in the city of São Paulo, Brazil. Many claim that the limited supply of Portuguese as a Foreign Language teaching programs leads them to acquire Portuguese on a daily basis in direct contact with other Portuguese speakers, as a result of the needs of using this language in their daily lives. The data presented here are part of a larger research developed according to the principles of ethnography, which aim to understand how the Portuguese language, in this case not maternal, became part of the everyday life of each of the immigrants focused here.

KEYWORDS: immigration; learning Portuguese; non-mother tongue, host language.

REFERÊNCIAS

ANÇÃ, Maria Helena, “Português – língua de Acolhimento: entre Contornos e Aproximações”. **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor**, Lisboa, FCSH/Univ, 2003. Disponível em: <http://mha.home.sapo.pt/imagens/t3.pdf>. Acesso em 19/10/2015.

GROSJEAN, François. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GROSSO, Maria José, Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, 2010. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontes>

[la/article/view/5665/4694](http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontes/article/view/5665/4694). Acesso em 19/10/2015.

KLASSEN, Cecil; BURNABY, Barbara. “Those who know”: views on literacy among adult immigrants in Canada. **TESOL Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 377-397, autumn 1993.

NORTON PEIRCE, Bonny. Language learning, social identity, and immigrant women. **TESOL Quarterly**, p. 1-12, 1994.

PAVLENKO, Aneta. Second language learning by adults: testimonies of bilingual writers. **Issues in Applied Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 3-19, 1998.

PAVLENKO, Aneta. 'The make of an American': negotiation of identities at the turn of the twentieth century. In: PAVLENKO, Aneta; BLACKLEDGE, Adrian (Ed.). **Negotiation of identities in multilingual contexts**. Clevedon: Multilingual Matters, 2004. p. 34-67.

PAVLENKO, Aneta; NORTON, Bonny. Imagined communities, identity, and English language learning. In: CUMMINS, Jim; DAVISON, Chris (Ed.). **International Handbook of English Language Teaching**, Part II. New York, NY: Springer, 2007. p. 669-680.

Recebido: 22/04/2018

Aceito: 14/09/2018