
2 EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO E MANUTENÇÃO DO PLH

Felicia Jennings-Winterle

Mestre em Educação Musical com ênfase em Cognição (New York University); Especialista em Educação Psicomotora (ISPE-GAE); Especialista em musicalização infantil (UNISA); Graduada em Educação Artística - Música (Faculdade Santa Marcelina). Fundadora e coordenadora geral da instituição cultural Plurall by BEM.

E-mail: fe.jennings@gmail.com

Natalia S. Coimbra de Sá

Pós-Doc no Institute of Latin American Studies (Columbia University/CAPES-PDE); Doutora em Cultura e Sociedade (UFBA); Mestre em Análise Regional (UNIFACS); Especialista em Gerenciamento Ambiental (UCSAL); Bacharel em Turismo (UNIFACS). Professora Adjunta no Departamento de Ciências Humanas I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora permanente no Programa de Pós Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC).

E-mail: natalia.coimbra@gmail.com

RESUMO

O presente artigo versa sobre o ensino do Português como Língua de Herança (PLH), uma língua minoritária presente em contextos de imigração. O seu propósito é evidenciar um importante aspecto na educação contemporânea que se observa a partir do contexto das migrações internacionais contemporâneas, ressignificando conceitos e identidades a fim de oportunizar a transmissão cultural através da aquisição de línguas de herança. A metodologia utilizada consiste em pesquisa qualitativa e quantitativa, a partir de revisão de literatura e documentos que discutem sobre a temática proposta. Assim como a partir do desenvolvimento de um mapeamento que vem sendo realizado desde 2013, conduzido pelo grupo de estudo vinculado à organização cultural Plurall by BEM (anteriormente Brasil em Mente) com sede na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Através da aplicação de formulários online e de entrevistas semiestruturadas são identificadas e acompanhadas as iniciativas e programas de ensino do PLH pelo mundo. Além disso, diversos dados vêm sendo coletados a partir de observação participante durante a realização de cursos de formação, realização de palestras, eventos anuais sobre o ensino, a promoção e a manutenção do PLH e, especialmente, do acompanhamento de educadores e de seus projetos em diversos países. Como resultado, observa-se que decorrente e concomitante às migrações contemporâneas, são inevitáveis a hibridização e a conseqüente pluralidade de culturas e identidades de imigrantes. O ensino e desenvolvimento de uma língua de herança representa uma das facetas desse cenário: uma forma de adição e possível garantia de pluralidade linguística entre os indivíduos. Da mesma maneira, destaca-se a importância da sua valorização como um modo de difusão e manutenção da cultura brasileira através de fronteiras e gerações.

Palavras-chave: Imigração. Educação. Didática do Português. Língua de herança. Pluralidade linguística.

ABSTRACT

The present paper discusses the teaching of Portuguese as a Heritage Language (PHL), a minority language present in immigration contexts. The purpose of this contribution is to highlight an important aspect of contemporary education that can be observed within the context of international contemporary immigration, resignifying concepts and identities to create opportunities of cultural transmission through the acquisition of heritage languages. The utilized methodology consists on both quantitative and qualitative research, starting with the review of literature and documents that work with the proposed theme. A map that has been developed by a study group linked to the cultural organization Plurall by BEM (former *Brasil em Mente*) with headquarters in New York, as well as online form and semi-structured interviews identified and followed initiatives and educational programs around the world. In addition, data has been collected from the observation of participants on professional development programs, lectures, conferences, and, more specifically, following educators and their projects in various countries. As a result, one can observe that hybridization and plurality of cultures and identities in immigrants are concomitant consequences. The teaching and development of a heritage language represents one of the facets of this scenery: a form of addition and tangible guarantee of linguistic plurality within the individuals. Likewise, the discussion highlights the importance of the value of this practice as a means of spreading and nurturing the Brazilian culture through borders and generations.

Keywords: Immigration. Education. Portuguese Pedagogy. Heritage language. Linguistic plurality.

2.1 INTRODUÇÃO

Certas áreas de pensamento são indicadoras do complexo sócio-histórico-cultural que as incorpora. Pensar a educação, por exemplo, impõe atravessar potentes fragmentos da ideologia corrente. Construtos multidisciplinares discutem a pluralidade do já não tão específico lugar da educação, particularmente em contextos de imigração, por meio do ensino e manutenção de uma língua de herança (LH). Esta, por vezes chamada de língua do pai, língua da mãe, língua da família, língua de imigração, língua ancestral, língua de origem, língua primitiva e, em alguns contextos, língua indígena e língua colonial, constitui-se uma língua que cruzou oceanos, fronteiras e gerações (JENNINGS-WINTERLE, 2015).

De acordo com Moroni e Gomes (2015) a língua de herança coexiste com outra, de mesmo caráter, desde os momentos iniciais de aquisição linguística no contexto familiar. Contudo, isso ocorre de maneira assimétrica (MELO-PFEIFER, 2019; POLINSKY; KAGAN, 2007). Conforme Melo-Pfeifer (2018), a LH é adquirida junto da família e de uma comunidade de origem deslocada territorialmente, estando inserida num ambiente onde outra língua majoritária é considerada a língua oficial e/ou língua hegemônica.

A LH trata-se de uma língua com a qual seus falantes têm (ou podem ter) uma conexão cultural familiar, em especial em processo de imigração (FISHMAN, 2001). De acordo com Valdés (2001), em geral, não há acolhimento pedagógico adequado para as línguas de herança no sistema escolar regular, tampouco em documentos e eventos sociais oficiais, caracterizando seu uso como restrito ao lar e a grupos de imigrantes, determinando-a como uma língua minoritária.

No contexto das LHs inclui-se também o Português como Língua de Herança (PLH)¹ e a sua importância como um dos modos de manutenção dos laços culturais que imigrantes brasileiros e, em especial, brasileiras, desenvolvem dentro de suas famílias ou comunidades. Esta se dá a partir da transmissão da língua minoritária para as crianças ou adolescentes que emigraram do Brasil para outros países com pouca idade ou nasceram no exterior.

Diante do processo de reflexão sobre o ensino e a manutenção do PLH no contexto da imigração brasileira, coloca-se como objetivo principal deste artigo a discussão sobre que aspectos são reinventados e que põem em jogo a história do país de partida e do de residência, suas articulações sociais, suas políticas linguísticas e culturais, bem como as filosofias que os

¹ Apesar do presente artigo estar focado especificamente em experiências de ensino e manutenção do Português como Língua de Herança entre os imigrantes brasileiros (as), de modo mais amplo, o PLH também é utilizado por grupos de imigrantes de diversas nacionalidades cuja língua de origem é o Português.

indivíduos têm enquanto membros de uma sociedade sobre identidade e diferença, educação e língua.

O artigo está estruturado de modo a apresentar, após esta introdução, a metodologia. Em seguida, traz uma breve apresentação sobre a imigração brasileira de modo a caracterizar os contextos onde o Português como Língua de Herança é ensinado, apresentando dados coletados por meio dos questionários sobre as iniciativas de PLH em diversos países. No momento seguinte, descreve-se os indivíduos envolvidos – falantes e educadores – bem como o currículo que implementam. Por fim, aponta-se para uma crescente conscientização sobre a importância de se manter o PLH. E, mais importante, conclui-se afirmando a importância que este legado cultural esteja inserido no contexto da imigração brasileira, devido ao seu papel na construção das identidades dos imigrantes falantes de línguas de herança.

2.2 METODOLOGIA

Os dados, discussões e reflexões aqui apresentados são resultado de um estudo iniciado em 2013 e que continua em andamento. Por se tratar de um estudo que se estende há quase uma década de acompanhamento das iniciativas de PLH, e traz aspectos referentes às experiências de educadores e falantes de Português como Língua de Herança em diversos países, faz-se necessário um maior detalhamento do percurso metodológico.

O artigo parte da experiência de uma das autoras como educadora e fundadora de uma organização cultural, com sede na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos, cujo objetivo é o ensino, a promoção, a manutenção e a difusão do PLH no mundo; e em colaboração com a outra autora, durante o seu pós-doutoramento pesquisando práticas e representações culturais brasileiras na mesma cidade.

A partir de 2016 tem sido analisados e discutidos os dados referentes aos resultados da pesquisa que vem sendo desenvolvida pela Plurall by BEM, assim como a observação participante durante a realização de cursos de formação, eventos anuais, realização de palestras e, especialmente, o acompanhamento de educadores de PLH e do desenvolvimento de suas iniciativas em diversos países. O estudo consiste em revisão bibliográfica, documental e coleta de dados quantitativos e qualitativos junto às iniciativas e aos educadores.

A metodologia para obtenção dos dados vem sendo desenvolvida desde 2013 continuamente em duas etapas. A primeira consiste na aplicação de formulário *online* a fim de reunir dados referentes a aspectos pedagógicos e logísticos sobre educadores atuando no

contexto da imigração brasileira, bem como seus programas educativo-culturais de Português como Língua de Herança, também denominados iniciativas de PLH.

As questões do formulário indagam sobre: 1) as origens do programa – nome da iniciativa, data de fundação, nome e resumo da biografia do responsável, equipe (se houver), dados de localização e contatos; 2) caracterização do programa – histórico de atividades, objetivos, frequência e natureza dos encontros, informações sobre apoio, custeio e manutenção, estrutura, treinamento (ou não) dos educadores envolvidos (nível de instrução, histórico acadêmico); 3) aspectos pedagógicos – atividades que promovem, tipos de materiais utilizados, quantidade de alunos/participantes, faixa etária, embasamento filosófico e pedagógico do programa. Estes dados servem de subsídio para o mapeamento inicial dos programas de PLH.

No segundo momento, são realizadas entrevistas semiestruturadas em formato *online* ou presencial (quando possível) com educadores das iniciativas mapeadas e, assim, é feito um acompanhamento do desenvolvimento de seus projetos, dos cursos de treinamento e capacitação que estão realizando, e das suas práticas com o PLH de um modo geral.

Portanto, a partir das discussões e análise do conjunto de dados obtidos até o momento com a aplicação dessa metodologia, apresenta-se a seguir uma caracterização das iniciativas de PLH no contexto da imigração brasileira pelo mundo.

2.3 O LUGAR DO ENSINO DO PORTUGUÊS NUM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO

A literatura especializada em migrações internacionais brasileiras surge com mais força e expressividade a partir dos anos 1990, quando estudos sistemáticos, quantitativos e qualitativos passam a ser desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Não coincidentemente esse período representa o marco temporal de uma mudança no fluxo migratório da população brasileira. O Brasil, ao longo da sua história, foi considerado como um país receptor de população, uma vez que acolheu imigrantes de diversas partes do mundo. Diversos autores apontam que foi a partir de 1985, e durante a parte inicial da década seguinte, que aconteceu uma tendência crescente no que se refere à saída de brasileiros para o exterior, notadamente para os Estados Unidos (BESERRA, 2005; FLEISCHER, 2002; MARGOLIS, 1994; MARTES, 1999; MOTA, 2010; RIBEIRO, 1999; SALES, 1999).

Estudos também começam a ser publicados mais sistematicamente a partir deste período sobre imigrantes brasileiros residindo em diversos países do mundo, como Reino Unido (TORRESAN, 1994), Japão (SASAKI, 1999), Holanda (ALMEIDA, 2008), Austrália (ROCHA, 2009), outros países da Europa (FERNANDES; RIGOTTI, 2009) e América do Sul

(BAENINGER, 2009), entre outros. O contexto que se estabelece a partir deste período e os decorrentes fluxos por parte dos imigrantes brasileiros é associado, na literatura especializada, à desesperança diante da falta de perspectivas de crescimento econômico, busca por melhoria da qualidade de vida e possibilidade de ascensão social pelas quais passavam os trabalhadores brasileiros, devido às sucessivas crises e mudanças conjunturais que acontecem no mundo em anos seguintes.

Lima (2017) cita que, de acordo com o Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais, mais de 2,5 milhões de brasileiros viviam fora do país em 1995. E que o Ministério das Relações Exteriores do Brasil estimou que, em 2014, havia cerca de 3,1 milhões de imigrantes brasileiros espalhados por todos os continentes.

Destaca-se, em grande parte dos estudos sobre imigrantes que, ao contrário do que acontece com populações de outros países, os brasileiros não estão fugindo de condições de pobreza extrema ou guerras civis, nem tampouco são pessoas em busca refúgio ou asilo. A maior parte é oriunda de zonas urbanas e das classes médias e médias baixas, sendo que muitos possuem educação universitária (MARGOLIS, 1994; SALES, 1999; RAMOS-ZAYAS, 2008; LIMA, 2017).

Comparado a outros grupos estabelecidos no exterior, a imigração brasileira é recente e, em especial, se encontra em processo de transformação. Porém, passou de uma situação “nova” e temporária, caracterizada pelos estudos de imigrantes de primeira geração (aqueles indivíduos e grupos pioneiros que deixaram o Brasil e pretendiam retornar em curto ou médio prazo) para uma migração que já está consolidando segundas e terceiras gerações no exterior (filhos e netos dos imigrantes originais), com características permanentes (SÁ, 2011).

Dado o aumento expressivo no número de imigrantes brasileiros, diversas iniciativas têm sido tomadas por agências governamentais e instituições civis nas últimas décadas a fim de mapear, agrupar e potencializar sua participação política e social. Uma delas foi a criação da Conferência Brasileiros no Mundo (CBM) que desde 2008 reúne representantes de jurisdições consulares e discute assuntos pertinentes à vida das comunidades no exterior. Em 2009 foi criado o Conselho de Representantes de Brasileiros no Exterior (CRBE), uma rede de articulação entre aqueles que vivem fora do Brasil. Algumas funções foram atribuídas ao CRBE com o intuito de propor ações que comunicassem ao Ministério das Relações Exteriores e talvez até solucionassem problemas e desafios vividos pelas comunidades de imigrantes. Uma das áreas de atuação é a chamada mesa temática de Cultura e Educação, que trouxe pela primeira vez o termo “língua de herança” à II CBM, em 2009 (MORONI, 2015).

Sabe-se, porém, que a prática e a conscientização sobre a importância das LHs vêm sendo desenvolvida há muito mais tempo. Há sociolinguistas que defendem que as Línguas de Herança têm sido preservadas como legado cultural desde que os seres humanos começaram a migrar (FISHMAN, 2001; POLINSKY, 2015).

Jennings-Winterle, Coimbra de Sá e Nogueira (2018) registram que o mapeamento realizado pela Plurall by BEM conta com 93 iniciativas que vêm sendo acompanhadas em suas atividades e experiências com o ensino e promoção no PLH. Destas, 29% estão localizadas nas Américas, 54% na Europa, 4% no Oriente Médio, 5% no Japão e 8% na Oceania. Em relação à frequência de seus encontros, 90% se reúnem uma vez por semana ou em datas esporádicas, geralmente relacionadas a festividades brasileiras. As demais mantêm encontros mais de uma vez por semana. Ainda segundo o estudo, 74% das iniciativas foram formadas a partir do desejo de uma a cinco famílias de imigrantes brasileiros que somaram esforços para pagar por um educador ou estruturaram-se para ministrar as aulas elas mesmas.

Os dados coletados na pesquisa, por meio dos formulários e entrevistas, indicam que o discurso que sustenta a formação e a manutenção de tais propostas pedagógicas demonstra por si só um importante deslocamento em relação à perspectiva que têm pai e/ou mãe brasileiros sobre educação. Há desejo e um senso de responsabilidade sobre a necessidade e validade de continuação de uma identidade que é necessariamente diferente daquela com a qual convivem os imigrantes.

A função de ensinar a língua portuguesa e a cultura brasileira é deles, conforme relatam os entrevistados, e por esse motivo buscam apoio financeiro e institucional de seus consulados e embaixadas – representações do governo brasileiro em seus países de residência. Além de reunirem-se em grupos onde seus integrantes têm em comum, em muitos casos, somente o fato de falar a mesma língua e de, às vezes, serem do mesmo país.

Há uma coligação entre indivíduos provenientes de diferentes regiões do Brasil, de diferentes status sócio-econômico-culturais em prol de um mesmo objetivo: a educação de seus filhos. E estes reúnem-se por um meio de comunalidade: a Internet. O desenvolvimento de toda e qualquer sinergia entre educadores, pesquisadores, organizações e agências governamentais no que tange o ensino, promoção e manutenção do PLH tem sido feito por meio das mídias sociais. De fato, é ao Facebook, plataforma que reúne grupos e páginas de educadores e iniciativas, que devem ser dados os louros dos avanços da conscientização sobre a existência do termo língua de herança, especificamente, do PLH, e sobre a importância da transmissão intergeracional desse legado cultural (MORONI, 2015).

Silva (2012, p. 87) ressalta que, nesse contexto, “A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas”. Especialmente ao se considerar aqueles que nascem no exterior, ou que lá desembarcam em idade escolar, não há grandes afetos ou reconhecimentos em relação a uma suposta “identidade brasileira”.

Por mais que elementos da cultura de seus pais sejam celebrados no dia-a-dia e que a própria língua portuguesa seja usada como meio de comunicação, esses indivíduos não se sentem brasileiros. Representantes de uma terceira identidade: nem a do lugar de origem, nem a do destino; mas a de um terceiro espaço, entre fronteiras, que não é propriamente territorial, mas um “lugar” desterritorializado, de identidade híbrida, transnacional (CANCLINI, 2008; HALL, 2001; 2003).

Isso é observado nos estudos de imigrantes brasileiros, mas não exclusivo, pois ocorre de modo semelhante com outros grupos de imigrantes de segunda ou mesmo de terceira geração. A partir do momento que famílias de imigrantes de origem brasileira passam a ser constituídas no exterior e as novas gerações vão se estabelecendo, a forma de relacionamento com o país de origem e o de destino dessas famílias – e de cada um de seus membros – passa por modificações (MENEZES, 2003; OLIVEIRA; MERIZ; IHÁ, 2006; RAMOS-ZAYAS, 2008; 2012; SALES; LOUREIRO, 2008; MOTA; 2008)

Corroborando à descrição desse contexto, Moroni (2015, p. 33) diz que

Ser brasileiro deixa de ser pertencer a uma cultura hegemônica: ser brasileiro passa a significar ser imigrante, minoria, às vezes marginalizado. E a língua portuguesa acompanha esse processo, tornando-se uma língua minoritária que deve conviver com a língua dominante local. Nesse contexto, a língua portuguesa talvez seja um vetor que favoreça a estigmatização do falante, podendo se transformar em um “problema” (...) é nesse cenário adverso que o português irá se configurar como língua de herança: uma língua que expressa o legado cultural de um lugar chamado Brasil – concreto, sim, mas reinventado na distância e em sua desterritorialidade.

E o conceito “reinventado” entra aqui como central. Há uma tendência de pais e professores dos contextos de imigração criarem – ou quererem criar – um espaço homogêneo, onde, não só todos falam português, como também todos falam na mesma medida de proficiência que, não coincidentemente, representa a mesma medida de proficiência que têm crianças da mesma idade que vivem no Brasil; em geral, seus parentes. Esse é um espaço imaginado, um contexto artificial e, com efeito, desnecessário. Em um contexto de fato reinventado, a pluralidade é primeiro entendida e incentivada, depois celebrada. Para tal, é

preciso que além do imigrante – progenitor do PLH – seja entendido o perfil do falante de língua de herança (FLH), para quem contexto é um fator definitivo.

2.3.1 O falante de herança

O desenvolvimento de uma língua de herança é um resultado comum do bilinguismo que envolve indivíduos de diferentes nacionalidades em uma mesma família e/ou aqueles que vivem em países diferentes dos quais nasceram e/ou cresceram, onde uma língua se torna menos fluente ou recebe menos oportunidades de florescer do que a outra. O FLH é um bilíngue simultâneo ou sequencial que convive com duas línguas desde a infância – sem diferença cronológica, ou com uma pequena diferenciação entre o período que passou em casa e o momento no qual entrou na escola ou creche. Uma é a de casa, necessariamente minoritária, com oportunidades de uso restritas por conta dos arranjos sociais e da insuficiência de insumo, e a outra é a da sociedade, portanto majoritária, sobre qual tem total dominância.

Há grande variação nos perfis dos FLHs, falando-se em um contínuo de habilidades (POLINSKY; KAGAN, 2007). Tais compostos poderiam ser alocados em um espectro representando diferentes experiências, exposições, usos e habilidades. Inúmeros estudos e observações realizados entre os quase 20 anos da popularização do termo nos Estados Unidos apontam para uma grande vantagem auditiva entre os FLHs, semelhante a dos falantes monolíngues, vantagem que os distingue daqueles que aprendem a mesma língua como adicional. Há também diferenças de ordem lexical, semântica e gramatical dada a aquisição por vezes incompleta da LH ou total desuso. Nesse sentido, os FLHs se assemelham aos falantes de língua adicional (FLA). Não é comum que o FLH tenha habilidades de leitura e escrita na LH desenvolvidas por meios formais. Por serem bilíngues, os falantes de herança apresentam um uso fluído de seu repertório linguístico (BUSCH, 2012), transitando de uma língua para a outra dependendo da situação, do falante ou do tema da interação.

Segundo diversos autores, a essa fluidez é dado o nome de *translanguaging* (GARCIA, 2009; GARCIA; ZAKHARIA; OTCU, 2013; GARCIA; JOHNSON; SELTZER, 2017) ou de modo bilíngue de conversação (GROSJEAN, 1989; 1998). Compreender que esse é um processo natural que revela o funcionamento diferenciado de um cérebro bilíngue é, por vezes, difícil para pais e professores menos experientes porque eles tendem a analisar essa condição como um sinal de confusão entre as línguas e um perigo para o sucesso acadêmico. Como resultado, limitam espaços e momentos para cada língua, desencorajando o uso de uma ou outra – na maioria das vezes pormenorizam o uso da língua minoritária na escola e em casa. Portanto,

é essencial que seja compreendido o papel do educador de língua de herança como sujeito capaz de minimizar as situações de despreparo que podem prejudicar o falante no seu processo de aprendizagem e manutenção da LH.

2.3.2 O educador no contexto de imigração

Num contexto de ensino de PLH há uma constante discussão sobre quem ensina e o que deve ser ensinado, sendo um dos maiores desafios desse campo temático a construção de uma didática específica. A figura do educador é redesenhada (MELO-PFEIFER, 2019).

Pode-se observar que a prática pedagógica surge e se mantém em espaços informais, a exemplo de contações de histórias em bibliotecas, atividades em datas comemorativas, festas comunitárias, eventos especiais, entre outros. Comumente, podem ser consideradas improvisadas e/ou amadoras, destacando a vulnerabilidade de suas estruturas político-pedagógicas e administrativas, bem como a falta ou insuficiência de preparo dos professores e dos materiais que utilizam. Essa é uma realidade recorrente também entre as comunidades imigrantes de outras LHs (COMPTON, 2001; SHIN, 2013; JENNINGS-WINTERLE; COIMBRA DE SÁ; NOGUEIRA, 2018).

Segundo Jennings-Winterle (2020), de maneira geral, é a mulher quem concretiza o estudo e a prática de ensino e manutenção das LHs. Esse cenário também é observado a partir dos dados da *National Heritage Language Resource Center* (NHLA), principal organização desse campo temático nos EUA, uma vez que suas conferências tiveram 73,12% de participantes do gênero feminino em 2010, 73,88% em 2014, 75,71% em 2016 e 78,01% em 2018 (NHLA, 2019).

No âmbito do PLH, apenas 13 das 93 iniciativas mapeadas mundialmente durante a pesquisa têm um homem em sua diretoria. Isso significa que 86% das iniciativas são dirigidas exclusivamente por mulheres. Além disso, 98% das dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos em periódicos publicados entre 2010 e 2019 contendo o conceito “português como língua de herança” ou parte dele em seus títulos, foram escritas por mulheres (JENNINGS-WINTERLE, 2020).

Pode-se inferir que esse cenário se configura a partir de uma forma de organização social onde a mulher se envolve mais com o desenvolvimento linguístico de seus filhos. Esse contexto merece destaque ao considerar-se que, segundo dados mais recentes da *American Community Survey* de 2014, mulheres são 56% dos imigrantes brasileiros nos EUA (LIMA, 2017) e correspondem a apenas 48% dos imigrantes em todo o mundo, segundo a Organização das

Nações Unidas (ONU, 2017). Submetida a desafios de ordem socioculturais e emocionais – parte típica do processo de aculturação (BERRY, 1997) que se caracteriza como mudanças culturais que resultam do contato entre dois ou mais grupos de culturas diferentes – as imigrantes demonstram um jogo entre o desejo de incorporar maneiras e valores das identidades e culturas brasileiras às locais e o de manter cada língua, cada cultura em espaços e momentos específicos, em seu devido lugar.

Observa-se que a educadora de PLH é imigrante, falante de língua portuguesa como língua materna (LM) ou, em raríssimos casos, como LH ou língua estrangeira (LE). Em grande maioria a educadora de PLH é mãe e tem o desejo que seus filhos possam ser também falantes de português, mas não tem conhecimento formal sobre teorias, práticas e abordagens didáticas integradas baseadas na intercompreensão e na interculturalidade (CANDELIER et. al, 2012; GARCIA, 2009; BASTOS, 2014; FERREIRA; MELO-PFEIFER, 2015).

A partir de estudo recente que traz a importância do recorte de gênero observado entre as educadoras do PLH, Jennings-Winterle (2020) argumenta que há algo afetivo e intuitivo que baseia suas práticas e que já chega à academia – principalmente aos campos da Linguística Aplicada e da Sociolinguística – angariando interesse. Os modos pelos quais desenvolvem seus objetivos e os eixos educativos pelos quais as iniciativas desenvolvem suas propostas e currículos são muito similares.

Apesar de trabalharem em contextos distintos e de maneira (ainda) muito desarticulada, observa-se um senso comum e uma noção intuitiva e despreziosa sobre o que faz parte de uma herança cultural e que há grande importância em sua continuidade entre as gerações descendentes (JENNINGS-WINTERLE, 2015). Os dados de pesquisa coletados junto às educadoras demonstram que estas têm a noção de que o contato com a LH deve ocorrer o mais cedo possível, com a maior frequência possível e que a qualidade e quantidade de exposição e interação com a LH têm um efeito diretamente proporcional no desenvolvimento de proficiência nas competências linguísticas (falar, entender, ler e escrever) e no senso de pertencimento e vitalidade da LH (JENNINGS-WINTERLE, 2020).

2.3.3 O currículo: herança

O que é pertencer a uma herança e a que se pertence são questões frequentemente discutidas ao lado daquelas que envolvem o como, quando e por quem deve ser feita a alfabetização ou/e o letramento na LH. Conseqüentemente, o que gosto, quem sou, o que celebro e como me represento (interna e externamente) são enormes dilemas.

Criam-se questionamentos em relação à tradição cultural que foi aprendida na própria infância (dos educadores) e a história do país dos imigrantes de primeira geração, trazendo à tona questões sobre comunidades imaginadas, mundos imaginados, inconsciente coletivo (ANDERSON, 2008; APPADURAI, 1996; BALIBAR; WALLERSTEIN, 1991); o mito fundador, e tudo o que está incorporado no conceito de brasilidade (DAMATTA, 1981; FREYRE, 2001; HOLANDA, 1995; RIBEIRO, 2002). E, ainda que discutir a complexidade desses conceitos esteja além do escopo do presente artigo, considera-se importante destacar que, em geral, eles remetem à ideia de que, “mais do que inventadas, as nações são ‘imaginadas’, no sentido que de fazem sentido para a ‘alma’ e constituem objetos de desejos e projeções” (ANDERSON, 2008, p. 10). Portanto, assim, estabelece-se a percepção de “nós”, um coletivo pertencente a uma nacionalidade e um país.

São essas pessoas que atuam como agentes que precisam dar sentido aos processos de tradução da cultura brasileira para novos contextos, buscando não apenas incorporar representações que são construídas pelo “outro”, mas também por si mesmos (BHABHA, 1998; SAID, 2007). Alguns elementos, práticas, manifestações e narrativas são valorizados, outros eliminados, alguns tendem a ser ainda mais estereotipados ou relegados ao esquecimento, e desaparecer do repertório.

Muitas das iniciativas sucumbem ao chamado processo de colonização cultural, introduzindo materiais traduzidos às vezes por elas mesmas, uma consequência da escassez e dificuldade em trazer material didático de qualidade e da falta de preparo para uma curadoria mais cuidadosa. Outras não atentam à necessidade de potencializar o curto espaço de tempo que seus aprendizes têm de contato social na LH e focam no aspecto social, do encontro entre as famílias, ao invés de destacar questões culturais ou linguísticas como forma de adição.

As ideologias que os educadores têm a respeito de língua, linguagem, fala e comunicação são diretamente representadas nos currículos desenvolvidos em contextos de imigração. O próprio bilinguismo é entendido (ainda) de forma superficial e, na prática, não se vê a LH ser desenvolvida de forma substanciada por ideias de pluralidade linguística. Em algumas iniciativas vê-se ainda o desejo de instituir um contexto artificial, como mencionado anteriormente, e lá “só se fala português”. Os bilíngues são impedidos de exercer sua forma mais natural de comunicação, onde ambas as línguas às quais estão expostos são representadas mentalmente como um único repertório (GARCIA, 2009; BUSCH, 2012). De fato, é escasso o tempo de trabalho na LH, mas inúmeros estudos mostram que utilizar o repertório inteiro do falante é mais eficiente para a aprendizagem de cada uma das línguas, incluindo o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, do que de maneira separada.

Por meio de síntese, define-se os objetivos e os eixos educativos presentes nos discursos de educadores e suas iniciativas como bases pedagógicas. São elas: 1) Desenvolvimento da identidade e do senso de pertencimento à cultura do Brasil; 2) Exposição e aquisição de aspectos fonológicos da língua portuguesa; 3) Desenvolvimento e ampliação do vocabulário comparáveis à idade e ao nível de proficiência; 4) Desenvolvimento da dupla alfabetização e/ou oportunidades de leitura e escrita na LH.

Nem sempre as quatro fazem parte do projeto político pedagógico de uma mesma iniciativa, muito menos sua descrição utiliza a terminologia aqui colocada. Observa-se que as bases pedagógicas têm uma crescente especialização, ou seja, sua sequência demonstra que a subsequente é dependente da anterior. Nota-se que o tempo de contato com a LH disponibilizado pela iniciativa determina qual ou quais das bases podem ser desenvolvidas; desse modo, é possível abordar mais ou menos aspectos linguístico-culturais mediante o número de horas ao dispor das iniciativas e a criação de oportunidades, o que, em contrapartida, demanda um envolvimento maior ou menor do professor e da família.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: E O QUE HÁ DE VIR?

Foi proposto discutir que aspectos são reinventados na prática de ensino de português num contexto de imigração que se constitui com o deslocamento de cidadãos brasileiros (ou portugueses) e com a resignificação que fazem em relação à sua própria identidade, cultura e língua. Tal deslocamento ideológico pode favorecer a criação e o florescimento de oportunidades para uma transmissão cultural intergeracional da língua portuguesa. Uma LH é, como mencionado, um legado que cruzou oceanos, fronteiras e gerações que coexiste em meio a uma comunidade de origem deslocalizada. A hibridização de culturas e identidades é, portanto, inevitável o que, em troca, explica o *status* que a língua em questão ocupa, bem como características do contexto de seu ensino e uso e do perfil do FLH e do educador.

Já que não há acolhimento da LH no sistema regular de ensino ou em instrumentos de comunicação e regulamentação na sociedade dominante, seu uso é restrito ao lar ou a uma pequena comunidade de imigrantes que falam a mesma língua e seu ensino é realizado por uma grande maioria de mulheres, mães de falantes de herança. É de toda a família o desejo e o senso de responsabilidade sobre a necessidade e validade da continuidade da LH, mas a expressiva maioria numérica do gênero feminino no coletivo de educadores é um fator definitivo.

Busca-se validação e apoio por parte de agências governamentais, muito provavelmente por ainda representarem um senso de referência no quesito educação, mas também de seus pares

por meio de mídias sociais. Tratando-se de um campo ainda em consolidação, com conceitos e paradigmas contrastantes entre prática e teoria, constata-se que não há trocas suficientes no estudo e ensino das Línguas de Herança e os âmbitos, bem como as diferentes línguas, consolidam-se, pelo menos em alguns aspectos, de maneira separada.

A prática tem informado a teoria, mas tem também informado a si própria por meio da sinergia criada nos últimos anos entre as educadoras, materializada por exemplo nas comunidades regionais e globais hospedadas no Facebook, bem como na realização de conferências e encontros diversos idealizados por indivíduos que não estão necessariamente na academia, na produção de material didático por editoras independentes e na teoria e didática que as próprias educadoras vêm desenvolvendo. Ainda há muito por vir.

É urgente a profissionalização das educadoras de PLH – e, conjectura-se ser igual a necessidade de educadores de outras LHs. Mas essa profissionalização deve nascer da formação inicial e continuada e da maior eficiência na coligação entre os educadores de uma mesma LH, de diversas LHs, de educadores e pesquisadores, e do coletivo envolvido com LHs e seus governos. Afinal, a verdadeira herança que famílias de identidades e culturas híbridas podem oferecer é o multilinguismo e, mais ainda, a pluralidade.

Como mencionado, a pluralidade precisa ser entendida, o que inclui, mas não está limitado, a entender e identificar os diferentes perfis dos indivíduos envolvidos nesse contexto, bem como suas vantagens. A fluidez entre uma língua e a outra, uma cultura e a outra e uma identidade e a outra é a maior dessas vantagens. Práticas multilíngues, translíngues e interculturais começam, ainda devagar e esparsamente, a ser desenvolvidas, mas somente por meio de discussão e capacitação poderão ser implementadas para que não só se ensine uma LH, mas adicione-se esse legado ao repertório de um indivíduo e que, de legado, passe a ser investimento. Ao reconhecer que uma discussão sobre LHs requer uma quebra de paradigmas sobre a prática educativa multilíngue, passa-se a ocupar um lugar de fala mais competente e crítico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. P. **Para além das nossas fronteiras**: mulheres brasileiras imigrantes na Holanda. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPADURAI, A. **Modernity at large**: cultural dimensions of globalization. Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 1996.

BAENINGER, R. Brasileiros na América do Sul. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **I Conferência sobre as Comunidades Brasileiras no Exterior: “Brasileiros no Mundo”**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. **Raza, nación y clase**. Madrid: IEPALA, 1991.

BASTOS, M. **A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento**. Aveiro, Portugal: UA Editora, 2014.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BERRY, J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. **Applied Psychology: An International Review**, 1997, 46 (1), p. 5-68.

BESERRA, B. **Brasileiros nos Estados Unidos: Hollywood e outros sonhos**. Fortaleza/São Paulo/Santa Cruz: Editora UFC/UNISC/HUCITEC, 2005a.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, 2012, p. 1-22.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa, Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDELIER, M. *et al.* **Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources**. Strasbourg: Conseil de l’Europe, 2012.

COMPTON, C. Heritage Language Community Schools: Challenges and Recommendations. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A. & MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage Languages in America: Preserving a National Treasure**, p. 145-166. Center for Applied Linguistics, Washington, DC, 2001.

DAMATTA, R. Digressão: A Fábula das Três Raças ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1981. p. 58-85.

FERNANDES, D. M.; RIGOTTI, J. I. R. Os brasileiros na Europa: notas introdutórias. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **I Conferência sobre as Comunidades Brasileiras no Exterior: “Brasileiros no Mundo”**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

FLEISCHER, S. R. **Passando a América a limpo: o trabalho de housecleaners brasileiras em Boston**. São Paulo: Annablume, 2002.

FERREIRA, T.; MELO-PFEIFER, S. Desenvolvimento da competência plurilíngue: quebrar o habitus monolíngue em manuais de língua. In: SÁ, M. H. A.; PINHO, A. S. (org.). **Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação**, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015. p. 133-156.

FISHMAN, J. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A. & MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage languages in America: Preserving**

a national resource, p. 81-89. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCIA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. **The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia: Caslon, 2017.

GARCIA, O.; ZAKHARIA, Z.; OTCU, B. **Bilingual Community Education for American Children: Beyond Heritage Languages in a Global City**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

GROSJEAN, F. Neurolinguists, Beware! The Bilingual is Not Two Monolinguals in One Person. **Brain and Language**, v. 36, p. 3-15, 1989.

_____. Transfer and language mode. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 1, n. 3, p. 175-176, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. *In*: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JENNINGS-WINTERLE, F. A musicalização: um meio para o ensino e desenvolvimento do português como língua de herança. *In*: CHULATA, K. A. (org.). **Português como Língua de Herança: discursos e percursos**, Lecce, Itália: Pensa, 2015. p. 101-119.

_____. A filosofia do começo, meio e fim. *In*: JENNINGS-WINTERLE, F.; M. C. LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. New York: BeM, 2015.

_____. Quem são as educadoras brasileiras de PLH e quais são suas perspectivas. *In*: MELO-PFEIFER, S.; GONÇALVES, M. L. (orgs.). **Português Língua de Herança e formação de professores**. Lisboa: LIDEL, 2020.

_____, COIMBRA DE SÁ, N., NOGUEIRA, P. (2018). Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach to PHL: the educators and the initiatives. **Domínios da Linguagem**, v. 12, n. 2, p. 1180-1209, 2018.

LIMA, A. E. C. **Brasileiros nos Estados Unidos: meio século (re)fazendo a América (1960-2010)**. Brasília: FUNAG, 2017.

MARGOLIS, M. L. **Little Brazil: imigrantes brasileiros em Nova York**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MARTES, A. C. B. **Brasileiros nos Estados Unidos**: um estudo sobre imigrantes em Massachusetts. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MELO-PFEIFER, S. O que Podem a “Toranja”, os “Anfíbios” e os “Todo-o-Terreno” Explicar Acerca da LH? Reflexões Acerca da Didática do Português Língua de Herança. **Língua e Cultura, a Revista Eletrônica sobre o PLH**, v. 3, 2019.

_____. Português como Língua de Herança: Que Português? Que Língua? Que Herança? **Domínios da Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, 2018.

MENEZES, G. H. Filhos da imigração: a segunda geração de brasileiros em Connecticut. *In*: MARTES, A. C. B.; FLEISCHER, S. R. (org.). **Fronteiras cruzadas**: etnicidade, gênero e redes sociais. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MORONI, A. S. **PLH**: o começo de um movimento? *In*: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.). Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim. New York: BeM. 2015. p. 28-55.

_____; GOMES, J. O Português como Língua de Herança Hoje e o Trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 2, v. 2, p. 21-35. 2015.

MOTA, K. M. S. **Imigrantes, bilinguismos e identidades**: narrativas autobiográficas. Salvador: Eduneb, 2010.

_____. Two languages at play: language boundaries in the speech of second-generation Brazilian immigrants. *In*: JOUËT-PASTRÉ, C.; BRAGA, L. J. (ed.). **Becoming Brazuca**: Brazilian immigration to the United States. Cambridge/London: Harvard University David Rockefeller Center for Latin American Studies, 2008.

OLIVEIRA, G.; MERIZ, G.; IHÁ, N. C. A segunda geração de emigrantes brasileiros rumo aos Estados Unidos: problemas e perspectivas. **Revista Percursos**, v. 7, n. 2. Florianópolis, SC: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, 2006.

ONU, Organização das Nações Unidas. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. **International Migration Report 2017 Highlights**. New York, 2017.

POLINSKY, M. Heritage language and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work and methodologies. **Zeitschrift fuer Fremdsprachwissenschaft**, 26, p. 7-27, 2015.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. **Language and Linguistics Compass**, v. 1, n. 5, p. 368-395, 2007.

RAMOS-ZAYAS, A. Y. Between “cultural excess” and racial “invisibility”: Brazilians and the commercialization of culture in Newark. *In*: JOUËT-PASTRÉ, C.; BRAGA, L. J. (ed.). **Becoming Brazuca**: Brazilian immigration to the United States. Cambridge/ London: Harvard University David Rockefeller Center for Latin American Studies, 2008.

_____. **Street Therapists: race, affect, and neoliberal personhood in Latino Newark.** Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2012.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o Sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RIBEIRO, G. L. O que faz o Brasil, *Brazil: jogos identitários em São Francisco.* In: R. R. Reis & T. Sales (org.). **Cenas do Brasil migrante.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ROCHA, C. Conexiones Sur-Sur: Vivir entre Australia y Brasil. In: C. Solé, S. Parella, L. Cavalcanti (ed.). **Nuevos Retos del Transnacionalismo en el Estudio de las Migraciones.** Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009.

SÁ, N. S. C. **Espetáculos culturais brasileiros na cidade de Nova York: múltiplas perspectivas.** 2011. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Salvador, 2011.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALES, T. **Brasileiros longe de casa.** São Paulo: Cortez, 1999.

SALES, T.; LOUREIRO, M. Between dream and reality: adolescent and second-generation Brazilian immigrants in Massachusetts. In: JOUËT-PASTRÉ, C.; BRAGA, L. J. (ed.). **Becoming Brazuca: Brazilian immigration to the United States.** Cambridge/London: Harvard University David Rockefeller Center for Latin American Studies, 2008.

SASAKI, E. M. Movimento de kassegui: a experiência migratória e identitária dos brasileiros descendentes de japoneses no Japão. In: R. R. Reis & T. Sales (org.). **Cenas do Brasil migrante.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. Silva, S. Hall & K. Woodward (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais,** São Paulo: Vozes, 2012. p. 73-102.

SHIN, S. **Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy.** New York: Routledge, 2013.

TORRESAN, A. M. S. **Quem parte, quem fica: uma etnografia sobre imigrantes brasileiros em Londres.** Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: J. Peyton, D. Ranard & S. McGinnis (ed.). **Heritage languages in America: Preserving a national resource,** Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001. p. 37-77.

MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES

TÍTULO DO ARTIGO	EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO E MANUTENÇÃO DO PLH
RECEBIDO	09/02/2022
AVALIADO	10/03/2022
ACEITO	29/03/2022

AUTOR 1	
PRONOME DE TRATAMENTO	Me..
NOME COMPLETO	Felicia Jennings-Winterle
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Plurall by BEM
CIDADE	New York
ESTADO	NY
PAÍS	USA
ID ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7300-7487
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestre em Educação Musical com ênfase em Cognição (New York University); Especialista em Educação Psicomotora (ISPE-GAE); Especialista em musicalização infantil (UNISA); Graduada em Educação Artística – Música (Faculdade Santa Marcelina). Fundadora e coordenadora geral da instituição cultural Plurall by BEM.
AUTOR 2	
PRONOME DE TRATAMENTO	Dra.
NOME COMPLETO	Natalia S. Coimbra de Sá
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	http://lattes.cnpq.br/2799298547208954
ID ORCID	https://orcid.org/0000-0001-9922-6584
RESUMO DA BIOGRAFIA	Pós-Doutorado no Institute of Latin American Studies (Columbia University/CAPEs-PDE); Doutora em Cultura e Sociedade (UFBA); Mestre em Análise Regional (UNIFACS); Especialista em Gerenciamento Ambiental (UCSAL); Bacharel em Turismo (UNIFACS). Professora Adjunta no Departamento de Ciências Humanas I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC).
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	Autor 1: fe.jennings@gmail.com Autor 2: natalia.coimbra@gmail.com
---	--