

Platô

REVISTA DO INSTITUTO INTERNACIONAL
DA LÍNGUA PORTUGUESA

número
02
volume 1
2012

A LÍNGUA PORTUGUESA NAS DIÁSPORAS

Colóquio Internacional
Praia, Cabo Verde.



Contato:
Instituto internacional da Língua Portuguesa (IILP)
Av Andrade Corvo, nº 8
Plateau, Cidade da Praia - Cabo Verde
Telefone: (238) 261 95 04
www.iilp.org.cv
www.riilp.org
e-mail: revistariilp@gmail.com

Colóquio Internacional de Maputo:

Volume 1 Número 2 2012

Gilvan Müller de Oliveira
Adelaide Monteiro
(organizadores)

Editores

Gilvan Müller de Oliveira
Rosângela Morello

Secretaria Executiva

Denise Fonseca

Comitê editorial

António Branco (Universidade de Lisboa, Portugal)

Clémence Jouët-Pastré (Universidade de Havard, Estados Unidos da América)

Emir José Suaiden (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT, Brasil)

Gregório Firmino (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Maria José Grosso (Universidade de Macau, Macau)

Guadalupe Teresinha Bertussi (Universidade Pedagógica do México, México)

Equipe Técnica

Alberto Gonçalves: revisor técnico

Ana Paula Seiffert: divulgação

Felipe de Almeida: design gráfico

Vanessa de Luca Bortolato: design gráfico

Ficha catalográfica (em tramitação)

Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (Platô) - Instituto
Internacional da Língua Portuguesa (IILP) - V.1, N.2 (2012), Cidade da Praia,
Cabo Verde: Editora do IILP, 2012.

Semestral

ISSN: (em tramitação) (eletrônica)

Arte da capa: Felipe Almeida e Vanessa de Luca

ÍNDICE

04 APRESENTAÇÃO: A LÍNGUA PORTUGUESA NAS DIÁSPORAS

06 TRAMANDO EM LÍNGUA PORTUGUESA: FRAGMENTOS E CONTINUIDADES

20 VIDAS EM PORTUGUÊS: PERSPECTIVAS CULTURAIS E IDENTITÁRIAS EM CONTEXTO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA (PLH)

32 PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS NOS EUA: UMA HISTÓRICA E A RELAÇÃO DA DIÁSPORA COM TENDÊNCIAS CURRICULARES DA ATUALIDADE

58 INTERAÇÃO SOCIAL E O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA DIÁSPORA: A EXPERIÊNCIA DA CALIFÓRNIA

72 LUSOFONIA AO SUL: IMIGRAÇÃO E EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA ARGENTINA EM CHAVE HISTÓRICA

88 NOVAS TERRITORIALIDADES CONSTRUÍDAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ESPAÇO DE MACAU

102 CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ÁFRICA DO SUL

112 CARTA DA PRAIA

114 PROGRAMAÇÃO DO COLÓQUIO



APRESENTAÇÃO

A LÍNGUA PORTUGUESA NAS DIÁSPORAS

Gilvan Müller de Oliveira

Sobre o autor

Diretor Executivo do IILP.
Contato: iilpde@gmail.com

Com a presença de representantes do Governo de Cabo Verde, entre os quais, a excelentíssima senhora Ministra da Educação e Desporto, o excelentíssimo senhor representante do Instituto das Comunidades, o representante do Ministério das Relações Exteriores e representantes do corpo diplomático, de palestrantes e convidados, o IILP realizou, na cidade da Praia, e com transmissão ao vivo pela Internet, seu 2.º Colóquio abordando a *língua portuguesa nas diásporas*.

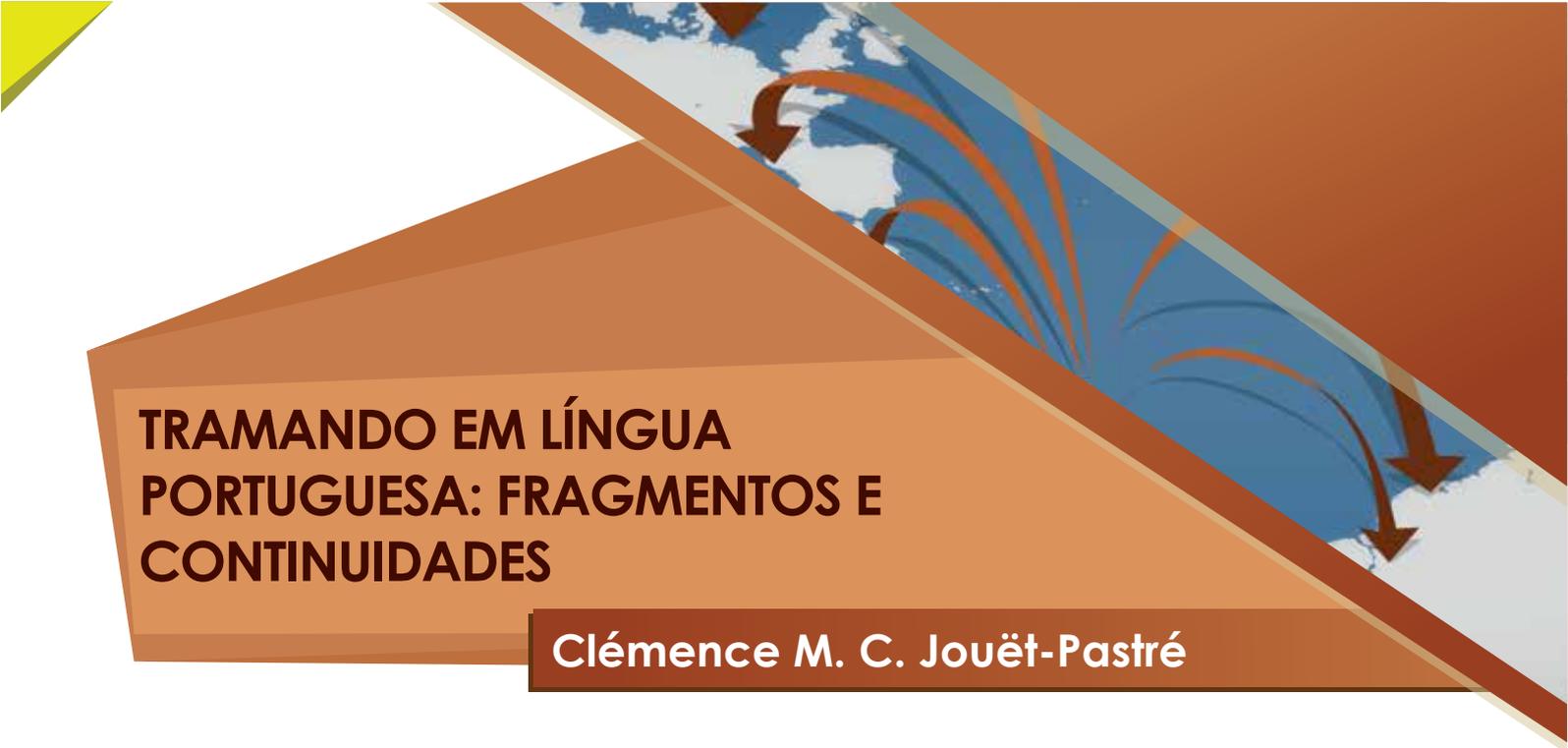
Vários palestrantes – ao todo 16 especialistas de 12 países diferentes - vieram de muito longe, da Califórnia, de Macau, da Argentina, da Suécia, da Cidade do Cabo a Salvador da Bahia, de Portugal a São Tomé, nos trazendo importantes informações sobre o português nesse ambiente das diásporas. Esta talvez tenha sido a primeira vez que a CPLP reuniu, desde a sua fundação, uma análise dos trabalhos realizados pelos seus oito países membros, no sentido de produzir um panorama das ações de promoção linguística realizadas com as diásporas. O quadro desenhado no evento foi necessariamente variado e díspar, porque, como sabemos, há países com maior tradição tanto de emigração quanto de promoção linguística que outros, e é ainda díspar a percepção das oportunidades das diásporas para a política externa dos Estados. As decisões estratégicas de cada país têm sido, portanto, diferentes.

Desde o desenvolvimento de sistemas inteiros do tratamento da diáspora até iniciativas particulares em que a própria diáspora organizou de maneira muito forte a recepção da política pública estiveram na agenda do Colóquio. As discussões se consolidaram na *Carta da Praia sobre o Português nas Diásporas*, documento comum que espelha a diversidade das ações e que faz recomendações concretas ao IILP para que, juntamente com o grupo presente, constitua uma rede mais ampla para dar seguimento às análises e às políticas consensuadas para as diásporas, A Carta faz também um conjunto de recomendações à II Conferência Internacional Sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial que ocorrerá em outubro de 2013, em Lisboa, e que gerará o Plano de Ação de Lisboa 2012-2014, dando sequência a essa aproximação e cooperação cada vez maior dos nossos países nesse compartilhar de perspectivas para a nossa Língua Comum. Esta cooperação levará, sem dúvida, a efeitos positivos no que tange à manutenção e ao desenvolvimento da língua portuguesa nas diásporas, como uma língua de oportunidades e de abertura, que pode fazer a diferença para

as comunidades que a fala e para os segmentos das sociedades nacionais de acolhimento que com elas convivem.

Do conjunto de debates e iniciativas do Colóquio da Praia resulta, então, a publicação deste número 2 da RIILP. Os textos aqui reunidos propiciam, para além do evento, uma troca de experiências que não tivemos oportunidade de ter até momento.

A presença do português em tantos espaços fora dos países de língua portuguesa, como uma herança preciosa para as próximas gerações, é prova de que o português embarcou na era da globalização, das transnacionalidades e das novas territorialidades, associadas ao século XXI e expressas nas redes de falantes no exterior e às quais devemos dedicar o melhor do nosso esforço de compreensão e de proposição de políticas linguísticas. Os pontos debatidos neste número trazem importantes contribuições para nos movimentarmos nesse espaço global e dinâmico da língua portuguesa.



TRAMANDO EM LÍNGUA PORTUGUESA: FRAGMENTOS E CONTINUIDADES

Clémence M. C. Jouët-Pastré

Sobre o autor

Harvard University, Professora de Português, Doutora em Letras Modernas.
cpastre@fas.harvard.edu

Resumo

Na primeira parte deste texto encontra-se a tese de que uma língua precisa mudar constantemente para manter-se viva e vibrante. Argumenta-se que uma das maneiras que promovem essa contínua transformação consiste nos deslocamentos de lusófonos que, além de disseminarem a língua, transformam-na e, portanto, prolongam-lhe a vida. Na segunda parte do texto, narra-se como a língua portuguesa vem sendo disseminada e transformada desde o século XV até os dias de hoje. Em seguida, há um estudo de caso cujo tema central é a imigração de lusófonos para os EUA e seus embates para manter a língua portuguesa viva ainda que às vezes tenham que questionar a política linguística do país acolhedor.

Palavras-chave

Política linguística, emigração lusófona, disseminação do português.

1 - Introdução

“As palavras, como os seres vivos, nascem de vocábulos anteriores, desenvolvem-se e fatalmente morrem. As mais afortunadas reproduzem-se”. Estas primeiras sentenças de *Milagrário Pessoa*, recente livro do escritor angolano José Eduardo Agualusa (2010: 1), ilustram perfeitamente a natureza das línguas. Ou seja, assim como acontece com outros organismos que só se mantêm vivos através de seus descendentes, as línguas também só conseguem sobreviver através das sucessivas gerações de falantes que as transformam cotidianamente. Apesar da inevitabilidade, e da necessidade, das mudanças ou transformações linguísticas a resistência a elas é imensa. Isto se dá na medida em que, sendo a língua constitutiva do sujeito ou nas palavras de Geraldini (2011:12) um “mecanismo que nos torna o que somos”, mudanças são encaradas como potenciais ameaças a um dos mais fortes pilares identitários. Retomando Agualusa, esse medo atávico das transformações linguísticas fica patente no modo em que o renomado escritor retrata uma das protagonistas de *Milagrário Pessoa*. Trata-se de Iara, jovem linguista, e para tornar a situação ainda mais complexa, especialista em neologismos, cujos preconceitos contra as mudanças linguísticas vêm à tona em vários momentos como no trecho que narra uma de suas conversas com seu velho ex-professor:

“Não se mexe na língua dessa forma. É uma, nem sei como dizer, uma coisa perigosa, um...”

O professor completa:

“Um acto de subversão? Lógico. Repara que ao enriquecer a língua, criando palavras de que nem sabíamos que precisávamos, palavras das quais, entretanto, já não nos conseguimos separar, essa pessoa, ou pessoas, quem quer que seja, está também a contribuir para que o nosso pensamento se desenvolva, se torne mais complexo. Trata-se, com efeito, da mais radical das subversões, a de melhorar uma civilização sofisticando seu idioma”.

Essa sofisticação aconteceu com o nosso idioma, pois ao exportarem sua língua desde o fim do século XV, os portugueses a expuseram a profundas transformações que a manteve viva e vibrante. As várias geografias do português falado atualmente são testemunhas dessa realidade.

2 - A continuidade na descontinuidade

Mas, a disseminação da língua portuguesa não terminou com o fim da expansão marítima nem tampouco com o desmantelamento do Império Colonial Português. Já no século XIX iniciam-se movimentos emigratórios em massa dos países lusófonos. Como, por exemplo, o grande contingente de portugueses e caboverdianos que emigrou para os Estados Unidos. Nas últimas décadas do século XX, a globalização se acelerou e países

tradicionalmente acolhedores de imigrantes passaram a ser países emissores. No mundo língua portuguesa, o Brasil é o exemplo por excelência dessa nova ordem mundial: de país de imigrantes, passa a ser, em meados dos anos oitenta do século passado, um país de emigrantes¹. Trata-se de um fenômeno que ocorreu com incrível rapidez e de modo um tanto quanto dramático e traumático, como atestam as mortes e prisões de centenas de brasileiros na fronteira do México com os Estados Unidos ou em "símbolos" como Jean Charles de Menezes morto pela polícia inglesa. Esse novo rosto do Brasil permanecerá registrado em "brazuca", neologismo um tanto quanto jocoso cunhado para denominar os emigrantes brasileiros. O Professor José Carlos Sebe Bom Mehy² registra que o termo "brazuca" originou-se em Nova Iorque, mais precisamente, no Central Park. Nos anos sessenta, reza a lenda, um pequeno punhado de brasileiros, hispânicos e alguns nativos reuniam-se para jogar peladas no famoso parque. Dentre os brasileiros destacava-se um carioca que os não-brasileiros tentavam denominar "brasileiro-carioca", mas acabavam dizendo "brazoca". De "brazoca" a "brazuca", o salto não é muito grande. Também nos Estados Unidos, o Professor Antonio Luciano Tosta³ vem estudando há quase uma década o que ele denomina de literatura, cinema, teatro e imprensa "brazucas".

Ainda é incipiente o número de pesquisas que descrevem os falares dos imigrantes lusófonos e menos ainda especificamente descrevendo os falares brazucas. Destaco aqui, a pesquisa do Professor Mayone Dias e a de Maria Lúcia Espíndola⁴. A pesquisa de Mayone Dias foi feita em quinze países onde há comunidades portuguesas relativamente grandes e estabelecidas há vários anos. De acordo com Mayone Dias, a transformação da língua portuguesa varia sobretudo de acordo com as línguas com as quais está em contato. Por exemplo, o "emigrês" falado pelos portugueses na França tem muito mais influência da língua do país acolhedor do que o emigrês da África do Sul e da Alemanha. Mayone Dias atribui esse fenômeno tanto a um fator interlinguístico quanto, no caso do portuafricander, a um fator extralinguístico. O critério intralinguístico calca-se no fato de que o português e o francês são línguas neo-latinas, muito mais próximas do que o português e o alemão ou do que o português e o africânder. Por sua vez, o critério extralinguístico baseia-se nas percepções dos falantes em relação à língua do país receptor. Citando Mayone Dias (1989: 54):

Manifesta-se mínima influência do africânder no falar dos emigrantes portugueses na África do Sul que, de um modo geral, não demonstram qualquer apetência pela aprendizagem desta língua. Não só veem nela um veículo de comunicação menos desejável do que o inglês, como reagem pelo alheamento a uma maior discriminação exercida contra eles pelos boéres do que pelos sul-africanos anglófonos.

¹ - JOUËT-PASTRÉ & BRAGA, 2008.

² - MEHY, 2004.

³ - TOSTA, 2004, 2005, 2007a, 2007b.

⁴ - MAYONE DIAS; 1989 ; ESPÍNDOLA, 2001.

A pesquisa realizada por Maria Lúcia Espíndola é uma das primeiras que descreve sistematicamente o falar em igrês dos brasileiros residentes nos Estados Unidos. A pesquisa demonstra que o portinglês brazuca está intimamente ligado ao mundo do trabalho braçal, da falta de tempo, do cansaço e do dinheiro. Reveladores desse universo linguístico são os substantivos como "meu *schedule*", "o *vacuum*", "a *bag*", "a *disher*"; adjetivos como estar *busy*; estar *off*, estar *part-time* e os verbos *vecar* – *printar*; *serapiar*; *parquear* – *aplicar*; *lay off* – *lay offando*. Fica patente na pesquisa de Espíndola que muito do léxico que ela coleta está relacionado ao trabalho doméstico, ou seja, um nicho ocupado predominantemente por mulheres. Em seu livro *Passando a América a Limpo*, Soraya Resende Fleischer⁵ faz uma cuidadosa análise do *modus vivendi* dessas mulheres que recusam a identidade de "faxineiras" usando no lugar a palavra "housecleaners". Soraya Fleischer examina o cotidiano dessas mulheres e mostra a diferença brutal entre uma faxineira no Brasil e uma housecleaner nos Estados Unidos. As realidades são complexas e diversas, indo desde o tipo de limpeza feita nos EUA e no Brasil até o salário bem mais alto no país acolhedor. As housecleaners têm um *business* e um *schedule*, elas se referem às americanas como *clients* ou *freguesas* ao invés de *patroas*. Elas são "donas" de várias casas, ou seja, limpam um determinado número de casas e assim formam seu *schedule*. Como uma espécie de cartela de clientes, esse *schedule* pode ser vendido à outra housecleaner que será apresentada como amiga de confiança e irá substituí-la. Não é necessário fazer muita análise para perceber os empréstimos feitos diretamente do inglês e o deslocamento semântico de palavras tanto em inglês como em português. Por exemplo, a palavra "schedule" em inglês tem vários sentidos tais como horário, cronograma, agenda, plano e programa. Não tem, no entanto, sentido de "carteira de clientes" que em inglês seria "database of clients" ou "client portfolio". Em português fica patente o deslocamento de sentido do vocábulo "dona" uma vez que há um grande poço entre "dona da/de casa" e faxineira. No Brasil, certamente, seria um tanto quanto peculiar uma faxineira dizer que é a dona das casas onde trabalha.

Como já adiantamos, há muita resistência a mudanças linguísticas. Citando mais uma vez o Professor Mayone Dias (1989:115): "A primeira imagem que o emigrês suscita num contexto pátrio é o de uma linguagem espúria, risível [...]". Mas, como argumentei já no início deste texto, todas as línguas têm que se transformar para conseguir sobreviver. Portanto, os diversos emigreses estão longe desolap–ar a língua portuguesa. Muito pelo contrário, só vêm enriquecer o verdadeiro mosaico que é a nossa língua. Mas existe o grande desafio de preservá-la, pois dependendo da época, das políticas de imigração e das políticas linguísticas dos países acolhedores e dos países emissores de migrantes lusófonos, a língua portuguesa pode simplesmente desaparecer, deixando traços tão-somente nos sobrenomes. Este é o caso do Havaí, cuja imigração lusófona deu-se ainda na época Imperial, antes do belo arquipélago tornar-se parte dos Estados Unidos. Atualmente, ainda que a língua portuguesa tenha sido quase completamente obliterada, o censo aponta os portugueses como o quinto maior grupo étnico havaiano, totalizando 5,2% da população.

⁵ - FLEISCHER, 2002.

3 - Um estudo de caso: a imigração lusófona para os EUA

Dentre os países receptores, os Estados Unidos são um caso muito particular por duas razões. Em primeiro lugar porque receberam várias ondas de imigrantes lusófonos de diferentes países nos últimos duzentos anos. Em segundo lugar, pelas drásticas mudanças de políticas linguísticas sofridas por este país que se autodenomina “um país de imigrantes”. Apesar da predominância do inglês desde a colonização, até finais do século XIX, os EUA conviviam sem maiores conflitos com sua identidade multilíngue e multiétnica. Esta harmonia começa a se esfacelar com as grandes vagas imigratórias que chegaram a partir da segunda metade do século XIX. A imigração portuguesa em massa, como a de outros europeus, tem início nos anos setenta do século XIX, portanto uma época de transição entre a tolerância multilinguística e multiétnica e a ideologia do “melting pot”. Essa “era” finalmente se acaba em 1906 com a assinatura do Ato Nacionalista que requeria que os imigrantes dominassem o inglês para obter a cidadania norte-americana. Como todos os europeus que migraram para os EUA no século XIX, os portugueses foram absorvidos pela ideologia do “melting pot” a qual, como já dissemos, impedia a celebração do multiculturalismo. Havia ainda grande competição entre os diferentes grupos de imigrantes que acusavam de atrasados os enclaves étnicos que recusavam a rápida assimilação à sociedade americana dominante. O desejo de fugir desse estereótipo motivou os imigrantes portugueses a rejeitar suas raízes. Como afirma Pap (1981: 222), “[...] o português tem falta de confiança em Portugal e considera seu país natal velho e decrépito; para vários portugueses da Nova Inglaterra [...] Portugal é uma nação que está morrendo, eles sabem muito pouco sobre ela”. Há ecos desse pensamento na Califórnia onde o *Jornal Português* queixou-se editorialmente (1940) que centenas de portugueses da Califórnia tinham vergonha de sua nacionalidade. Se na sociedade receptora os imigrantes portugueses eram encorajados a esconder sua identidade a fim de serem bons cidadãos americanos, na sociedade emissora os imigrantes eram conclamados a preservar suas origens portuguesas e envergonhar-se de sua condição de emigrante. Esse contexto, no entanto, mudou nos últimos cinquenta anos. De um lado, Portugal tem valorizado sua população “emigrante”, passando por exemplo a conceder dupla cidadania aos portugueses que residem no exterior. Por volta dos anos sessenta grande parte da sociedade americana procura celebrar o multiculturalismo. Nesse clima, as Associações de portugueses nos Estados Unidos da América se multiplicaram. Em documento postado em outubro de 2011 no site do “Observatório da Imigração”⁶ há o espantoso número de 307 associações das mais diversas naturezas que vão desde a Academia do Bacalhau, em New Jersey até a Filarmónica de Santo António, em Cambridge. Além dessas associações, formaram-se dezenas de escolas comunitárias com o objetivo de manter vivo o português nas futuras gerações. Também graças ao árduo trabalho dos luso-descendentes, nos anos setenta vários estabelecimentos de ensino da rede pública implementaram programas de português. O website da Coordenação do Ensino de Português nos Estados Unidos⁷ traz dados sobre as instituições e deve ser consultado por quem se interessa ainda que minimamente pelo assunto. Infelizmente, esses programas e principalmente os destinados aos falantes de herança estão sendo seriamente ameaçados com as mudanças nas políticas linguísticas que vêm ocorrendo desde 1998 e que se aprofundaram com os ataques de 11 de setembro e com a crise econômica.

⁶ - <http://www.oi.acidi.gov.pt/>

⁷ - <http://www.cepe-eua.org/>

A presença caboverdiana nos Estados Unidos é igualmente muito antiga, datando de pelo menos desde o final do século XVIII⁸. Encontramos relatos na literatura especializada de que os caboverdianos começaram a chegar ao “Novo Mundo” como tripulantes de navios baleeiros. Mais tarde, em meados do século XIX, iniciou-se uma migração em massa que se integrou aos demais fluxos populacionais oriundos principalmente da Europa. A grande maioria dos caboverdianos instalou-se no estado de Massachusetts, encontrando empregos tanto na então florescente indústria têxtil como no meio rural. A imigração caboverdiana, como a de vários outros grupos incluindo os portugueses, tem tido um fluxo constante para os Estados Unidos. Na região de Boston, por exemplo, é comum encontrar caboverdianos já na quarta ou quinta geração convivendo com caboverdianos recém-imigrados⁹. Uma parte importante da população, sobretudo as primeiras gerações, rejeitou veementemente ser classificada como afro-americana, reivindicando seu status de povo miscigenado com uma história e cultura particulares¹⁰. Segundo Halter (1993: 3) o caso caboverdiano comprova as enormes limitações do sistema de classificação racial norte-americano: “Historicamente, a classificação racial nos Estados Unidos tem sido reduzida a negro ou branco, uma dicotomia que tem virtualmente apagado as diferenças culturais entre pessoas de cor”. Influenciados pelo movimento de direitos civis, caboverdianos, sobretudo de segunda e terceira gerações, começaram a assumir a identidade afro-americana ainda que tentando manter uma identidade étnica como caboverdianos¹¹. A partir dos anos setenta, com a criação pelo censo americano do grupo pan-étnico “Hispanics”, os caboverdianos passaram ainda a ser confundidos com essa nova categoria étnica. Como mostra Sanchez¹², essa confusão é devida a fatores como um background racial misto compartilhado por hispânicos e caboverdianos e a relativa proximidade linguística entre o crioulo caboverdiano e o espanhol. Tais mal-entendidos refletem-se no título *Some Kind of Funny Puerto Rican? A Cape Verdean American Story* do documentário da professora de origem caboverdiana Claire Andrade Watkins¹³.

Os brasileiros, por sua vez, têm uma história de imigração para os EUA muito mais recente que a dos portugueses¹⁴. Tradicionalmente um país de imigrantes, a emigração em massa de brasileiros iniciou-se apenas na segunda metade dos anos oitenta. Em Massachusetts, por exemplo, a comunidade brasileira se beneficiou dos serviços criados para e pela comunidade portuguesa, como por exemplo, a já citada MAPS – Massachusetts Alliance for Portuguese Speakers. Em meados dos anos noventa, organizações brasileiras começam a emergir. Dentre elas, destacam-se o Grupo da Mulher Brasileira, o Centro do Imigrante Brasileiro, o Centro dos Trabalhadores Brasileiros e o Centro Comunitário Brasileiro da Paróquia de St. Anthony em Alston-Brighton. A mídia brasileira local inclui quatorze jornais, três revistas mensais, dois canais de rádio, além de vários websites totalmente produzidos para a comunidade brasileira em Massachusetts¹⁵.

⁸ - ANDRADE, 1996; HALTER, 1993; MEINTEL, 1984; SANCHEZ, 1999.

⁹ - SANCHEZ, 1999.

¹⁰ - ANDRADE, 1996; HALTER, 1993; MEINTEL, 1984; SANCHEZ, 1999.

¹¹ - ANDRADE, 1996; HALTER, 1993; SANCHEZ, 1999. Interessantemente, a pesquisadora Maria Olimpia Andrade (1996: 43), de origem caboverdiana, define os caboverdianos como “um subgrupo de afro-americanos”.

¹² - SANCHEZ, 1999.

¹³ - WATKINS, 2006.

¹⁴ - MARGOLIS, 1994.

¹⁵ - JOUËT-PASTRÉ & BRAGA, 2008.

4 - Programas bilíngues nos Estados Unidos

Como qualquer outro grupo de imigrantes, a comunidade brasileira também vivenciou um momento de intensa mudança nas políticas linguísticas americanas. Assim como os portugueses, os brasileiros aproveitaram os bons ventos soprados a partir dos movimentos dos Direitos Civis nos anos sessenta. Naiditch (2007: 137) aponta que a criação do Ato dos Direitos Civis de 1964, proibindo a "discriminação com base em cor, raça ou origem, simbolizou também uma mudança de atitude com relação aos diferentes grupos étnicos e às línguas por eles faladas". Após uma série de leis e propostas de lei, finalmente em 1968 o Title VII entrou em vigor disponibilizando verbas federais para programas bilíngues. Tais programas estavam longe do ideal, pois não eram "aditivos" mas sim "de transição", ou seja, a proposta era oferecer aulas de todas as matérias na língua materna das crianças oriundas de famílias de imigrantes até que essas pudessem aprender o suficiente de inglês para entrar no sistema regular, ou seja, todas as aulas ministradas em língua inglesa.

Ao longo dos anos, o programa bilíngue teve altos e baixos, sempre ameaçado de extinção por uma avalanche de projetos de lei e de decretos. Apesar de resistir bravamente por trinta anos, o ensino bilíngue passou a sofrer golpes mortais em fins dos anos noventa quando o milionário empresário californiano Ron Unz lançou a campanha English-only. Tal campanha culminou com a aprovação, em referendun de 1998, da proposta 227 que previa o desmantelamento do ensino bilíngue na Califórnia. Não contente com os resultados, Unz parte pelos Estados Unidos afora fazendo e financiando campanhas contra a educação bilíngue. Os resultados foram extremamente favoráveis ao senhor Unz, que conseguiu que sua proposta fosse aprovada no Arizona em 2000 e em Massachusetts em novembro de 2002.

Por mero acaso, mudei-me para Massachusetts em agosto de 2002 e, portanto, fui testemunha das batalhas finais travadas pelas famílias e pelos ativistas contra a devastadora lei Unz. Dentre os momentos marcantes que vivenciei, um deles certamente permanecerá indelével em minha memória. Trata-se de um encontro que promovi entre um grupo de adolescentes da comunidade brasileira e meus alunos da Universidade de Harvard. O que ocorreu naqueles cinquenta minutos de interação me remete a Darcy Ribeiro (1995: 44): "Ao longo das praias brasileiras de 1500, se defrontaram, pasmos de se verem uns aos outros tal qual eram, a selvageria e a civilização. Suas concepções de mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram cruamente". Com exceção do binarismo selvageria/civilização, o choque entre os dois grupos pode ser equiparado ao que aconteceu em 1500 no litoral brasileiro. O objetivo oficial do encontro era discutir a lei Unz e, obviamente, minha agenda secreta era tentar ganhar o apoio dos jovens cidadãos americanos. Percebi, ao longo do encontro, que outros temas eram tão ou mais importantes do que o que eu propunha. Pela primeira vez vi *cruamente*, tomando emprestada a palavra de Darcy Ribeiro, a atitude negativa dos falantes em relação a sua língua e o desprestígio da língua portuguesa dentro da própria comunidade brasileira. Logo após as apresentações, um dos adolescentes brasileiros pediu licença para fazer uma pergunta que, segundo ele "fugia um pouco ao tema". A licença foi concedida e o jovem rapaz perguntou com o ar desconcertado o que motivava meus alunos a estudar português. Meus alunos responderam com justificativas como "porque português é uma língua muito importante", "porque quero trabalhar no Brasil", "porque quero fazer negócios com o Brasil" e, é claro, não podia faltar o delicioso "porque jogo capoeira". Após essa pergunta perfeitamente legítima, pedi que os presentes dissessem o que sabiam sobre a lei Unz. Durante essa

etapa, uma das adolescentes brasileiras interrompeu o fluxo da conversa, com uma pergunta bastante parecida com a do primeiro adolescente. Ela queria saber para que serviria o português que os alunos estavam aprendendo. As respostas foram da seguinte natureza: “para encontrar um bom trabalho”, “para me comunicar com futuros clientes”, “para me comunicar com falantes nativos do português”. A discussão sobre a lei Unz também trouxe surpresas. Os dois alunos que fizeram mais perguntas desafiadoras e que se mostraram mais renitentes em relação à educação bilíngue foram justamente os dois únicos “não-anglo saxões” da turma: uma moça de origem russa e, pasmem, um rapaz brasileiro que foi para os Estados Unidos quando tinha cinco anos de idade. Ambos argumentaram que nunca tinham ido a escolas bilíngues e que este fato em nada interferiu em suas carreiras acadêmicas. Os jovens da comunidade fizeram perguntas bastante pertinentes naquele contexto. Perguntaram, por exemplo, se os pais falavam inglês quando se mudaram para os Estados Unidos, a idade com que eles haviam emigrado, se estavam legalizados no país, etc. A conversa se desenrolou de modo natural e respeitoso quero crer que, ao final daquele diálogo, já não havia uma distância tão abismal entre as visões de mundo dos participantes.

O triste fato foi que, apesar de todos os esforços das comunidades e do apoio de uma parcela expressiva dos residentes locais, a lei Unz saiu vencedora no referendun. O que se seguiu foi o colapso quase que total do sistema bilíngue. Mas, o que seria esse “quase”? Pois bem, em alguns distritos como, por exemplo, o de Framingham, administradores engenhosos aproveitaram uma brecha na lei que permitia que os pais de crianças que estivessem tendo problemas graves para se adaptar legalmente poderiam solicitar judicialmente que seus filhos permanecessem no sistema bilíngue de transição. Obviamente, trata-se de um trabalho brutal, pois ao início de todo ano letivo, é necessário que os pais assinem um documento oficial requerendo esse “serviço especial” para seus filhos. Ao longo dos anos, com o sentimento anti-imigrante agravado pela crise econômica, os programas bilíngues vêm diminuindo e estão à beira da extinção. Em Massachusetts, por exemplo, resta apenas um programa que não seja de transição, mas sim de adição e manutenção do bilinguismo. Trata-se do programa Olá¹⁶, um two-way program, em que as crianças e os adolescentes têm uma semana de aulas – de todas as matérias – em português – e uma semana em inglês. Infelizmente, todos esses programas dependem completamente da política linguística norte-americana. O programa Olá, por exemplo, nunca recebeu sequer um livro do Estado brasileiro. Apesar de estar havendo mudanças extremamente positivas no Brasil, nossas autoridades ainda não demonstram o empenho que desejaríamos em relação à manutenção de nosso idioma. Enquanto isso, o governo chinês paga professores para ensinar mandarim na rede de escolas públicas dos EUA.

Talvez em parte pela oposição à manutenção bem como pela supressão de programas bilíngues tanto aditivos como subtrativos, talvez em parte pelo amadurecimento da comunidade brasileira nos Estados Unidos, estejamos assistindo à intervenção da própria comunidade numa tentativa de preservar nosso idioma. Trata-se das várias escolas geridas pela comunidade que oferecem educação suplementar em português¹⁷. Geralmente funcionam aos sábados pela manhã, as famílias participam intensamente e a maior parte das crianças e dos adolescentes é filha de brasileiros ou de casais mistos. Há também um público composto por crianças e adolescentes cujas babás são ou foram brasileiras e finalmente há um grupo de

¹⁶ - SERPA & LIRA, 2011.

¹⁷ - FERREIRA & JOUËT-PASTRÉ, 2011.

peessoas que, apesar de não ter qualquer ligação com nenhum país lusófono, quer que seus filhos tenham a oportunidade de conviver em um ambiente multicultural. Essas escolas cobram uma módica taxa para pagar os professores, aluguel e materiais didáticos. O perfil dos professores é bastante diversificado. Há pedagogos, pessoas formadas em letras e alguns formados em áreas completamente diferentes tais como biologia, economia, sociologia etc. Normalmente, há uma grande preocupação com a formação continuada de professores. A duras penas, as escolas amealham fundos para oferecer minicursos a seus docentes. Nesse sentido, há indícios de que o governo brasileiro está despertando para a problemática e iniciou um programa cujo objetivo é oferecer formação continuada para professores. Esperemos que essas iniciativas não somente se mantenham vivas, mas que se expandam e se aprofundem. Para os que se interessarem em conhecer mais sobre o assunto, o volume número cinco do *Portuguese Language Journal* faz um panorama desses cursos paralelos trazendo artigos escritos por acadêmicos e por membros da comunidade que fundaram e que administram essas escolas.

No que diz respeito à educação universitária para falantes de herança de língua portuguesa a situação está se transformando. Infelizmente, por enquanto não há um teste chamado nos Estados Unidos de AP (advanced placement) para o português. Os APs existem para diferentes matérias do ensino secundário. Os alunos fazem cursos mais adiantados e em turmas menores e no fim do ano fazem um exame para obter um certificado que pode lhes trazer inúmeras vantagens tais como ser dispensado de algumas matérias na universidade ou ainda melhor contribuir para que o aluno seja aceito nas mais prestigiosas instituições de ensino superior. O governo português está há muitos anos tentando instituir um AP para o nosso idioma, mas até o momento não obteve sucesso. Este é um fato lamentável pois um AP é um atrativo muito grande tanto para falantes de herança do português quanto para os demais estudantes que não tem qualquer vínculo com a lusofonia. Um AP em português seria benéfico tanto para o ensino superior quanto para as escolas secundárias. Para as instituições de ensino superior seria interessante ter alunos mais avançados e para o ensino secundário haveria a vantagem dos alunos contemplarem a aprendizagem do português mais cedo.

Nas universidades americanas costuma-se misturar os falantes de herança com os demais alunos. Trata-se de uma realidade não muito desejável, pois os dois grupos tendem a ter necessidades muito diferentes. Por exemplo, em geral, os falantes de herança não dominam registros mais formais, pois a exposição a eles foi mínima. Por outro lado, dominam o registro familiar, a língua do cotidiano informal. Os demais estudantes normalmente têm uma competência linguística completamente oposta. Em outras palavras, muitas vezes, por falta de convivência com falantes nativos da língua e/ou por carência de materiais autênticos, a interlíngua desses alunos fica baseada em uma língua livresca, excessivamente formal, com o risco de tornar-se artificial. O único programa a nível de graduação para falantes de herança de português nos Estados Unidos é o da Umass-Dartmouth inaugurado em 2009¹⁸. Trata-se de um programa amplamente apoiado pelo governo de Portugal.

¹⁸ - SILVA, 2010.

O número de falantes de herança nas universidades americanas vem crescendo anualmente por diversas razões. Há um grande contingente de segunda e terceira gerações de imigrantes portugueses já cursando o nível superior. Trata-se sobretudo de uma população cujos pais e avós imigraram dos Açores chegando aos Estados Unidos nos anos sessenta. A essa população está se juntando um grande número de brasileiros cujos pais emigraram do Brasil a partir de meados dos anos oitenta. Trata-se de jovens que, apesar de não dominarem bem o português e de desconhecerem muitos dos valores da sociedade brasileira, demonstram grande interesse pelo Brasil e reafirmam sua identidade étnica com muita energia, como nos exemplos abaixo que fazem parte de minha pesquisa atual:

Basically, you want to keep alive your Brazilian heritage by learning Portuguese when you can't speak Portuguese to the level of your English you feel almost like inferior because you can't speak Portuguese you know like a real Brazilian you are just like kind of so if you can't speak Portuguese it's like you feel and you always have a desire to learn and better yourself so you can like become legitimate I suppose. [Sam - Private University]

I am still a Brazilian citizen whenever I go to the Consulate I'd like not to be embarrassed by the fact that I can't speak Portuguese. [Tim - Private University]

5 - Conclusão

À guisa de conclusão, gostaria de dizer que o regime sob o qual vivemos atualmente tende a acelerar cada vez mais o deslocamento de pessoas que inevitavelmente terão múltiplas identidades. O mundo lusófono na diáspora já formou um verdadeiro mosaico com cores e rostos dos mais diversificados. Em meio a inúmeras descontinuidades, visões de mundo antagônicas e profundas variações linguísticas, a língua portuguesa ainda nos une. Daí a importância de órgãos internacionais como o IILP, que congrega os esforços e interesses comuns de toda a lusofonia. Essa língua aparentemente fragmentada permanece transmutada em vários feixes linguísticos, ou por que não em vários fios que podemos tramar para que o nosso idioma continue a subir como a luz balão do poema de João Cabral de Melo Neto com o qual encerro minhas reflexões.

Tecendo a Manhã

João Cabral de Melo Neto

1.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Referências

- AGUALUSA, J. E. 2010. *Milagrário Pessoal*. Lisboa: Dom Quixote.
- ANDRADE, M. 1996. *Ethnic Identity Dimensions & Psychological Functioning of Cape Verdean-Americans: An Exploratory Study*. Tese de doutorado inédita: Columbia University.
- ESPÍNDOLA, M. L. 2001. *O Portinglês falado por imigrantes brasileiros nos Estados Unidos*. Monografia de Bacharelado. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- FERREIRA, F. & C. JOUËT-PASTRÉ. 2011. Teaching and Learning Portuguese as a Heritage Language. *Portuguese Language Journal*. Volume 5, Fall.
- FLEISHER, Soraya R. 2002. *Passando a América a limpo – o trabalho de housecleaners brasileiras em Boston, Massachusetts*. São Paulo: Anablume.
- GERALDI, J. W. 2011. Linguagem e identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 49, p. 9-19, jan./jun.
- HALTER, M. 1993. *Between Race and Ethnicity: Cape Verdean American Immigrants, 1860-1965*. Urbana: University of Illinois Press.
- JOUËT-PASTRÉ, C. & L. J. BRAGA. 2008. *Becoming Brazuca: Brazilian Immigration to the US*. Cambridge, Mass.: Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies: distributed by Harvard University Press.
- MARGOLIS, M. 1994. *Little Brazil*. Princeton University Press.
- MAYONE DIAS, E. 1989. *Falares emigreses: uma abordagem ao seu estudo*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- MEIHY, J. C. S. B. 2004. *Brasil fora de si: experiências de brasileiros em Nova York*. São Paulo: Parábola.
- MELO NETO, J. C. 1996. Tecendo a manhã. In: _____. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor,
- MEINTEL, D. 1984. *Race, Culture and Portuguese Colonialism in Cabo Verde*. Syracuse: Maxwell School of Citizenship and Public Affairs, Syracuse University.
- NAIDITCH, F. 2007. Educação bilíngüe e multiculturalismo: o exemplo Americano. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 133-147, jan./abr.
- PAP, L. 1981. *The Portuguese-Americans*. Boston: Twayne Publishers.
- RIBEIRO, D. 1995. *O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

SANCHEZ, G. 1999. *Diasporic [Trans]Formations: Race, Culture and the Politics of Cape Verdean Identity*. Tese de doutorado inédita: The University of Texas Austin.

SERPA, M. & S. LIRA. 2011. Portuguese as Heritage Language in Public and Private K-12 Schools in Massachusetts in *Portuguese Language Journal*. Volume 5 Fall.

SILVA, G. 2010. On Starting a Course Sequence for Heritage Learners of Portuguese in *Portuguese Language Journal*. Volume 4 Fall.

TOSTA, Antonio L. Latino. 2004. Eu? The Paradoxical Interplay of Identity in Brazuca Literature. *Hispania* 87.3, 576-585.

_____ 2005. Between Heaven and Hell: Perceptions of Brazil and the United States in Brazuca Literature. *Hispania* 88.4, 713-725.

_____ 2007a. Is there a Brazilian-American Cinema? Aesthetics and Identity. In: MAZZOTTI, José A.; FALCONI, José L. (Ed.) *A Fronteira and Nailed. The Other Latinos: Central and South Americans in the United States*. Cambridge: Harvard University Press (DRCLAS Series). 257-284.

_____ 2007b. American Dream, Jeitinho Brasileiro: On the Crossroads of Cultural Identities in Brazilian-American Literature. In: CAULFIELD, Carlota; DAVIS, Darién (Ed.) *Companion to Latino Literature in the United States*. London: Boydell & Brewer, 140-157.

WATKINS, C. A. 2006. *Some Kind of Funny Puerto Rican? A Cape Verdean American Story*. 83 min, Documentary. USA.

VIDAS EM PORTUGUÊS: PERSPECTIVAS CULTURAIS E IDENTITÁRIAS EM CONTEXTO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA (PLH)

Edleise Mendes

Sobre o autor

Presidente da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – SIPLE
Universidade Federal da Bahia - UFBA/Brasil
Contato: edleise.mendes@terra.com.br

Resumo

Pensar sobre o português nas diásporas não significa apenas acessar as ideias de dispersão, deslocamento, diferença, nas quais o que está em jogo é a perda, o esvaziamento. Na perspectiva assumida neste trabalho, esse “entrelugar” quer significar também acolhimento, renovação, reconstrução. De modo mais específico, abordarei a necessidade de que professores, pesquisadores e empreendedores de políticas em prol da promoção do português compreendam as especificidades do contexto de português como língua de herança, não apenas em sua faceta linguística, mas, sobretudo, em seu caráter mais amplo, cultural e identitário. Para isso, defendo que os planejamentos e as políticas voltadas para cursos de formação, cursos de língua, desenvolvimento de materiais, entre outros, devem partir de três premissas básicas, a saber: a) as questões culturais e identitárias é que estão na base do processo de ensinar e aprender PLH e, portanto, não podem ser dissociadas da língua; b) a língua somente pode ser vivida se a consideramos como entidade viva, diversa, multifacetada, que é incorporada *pelo* e no *uso*, na reflexão que realizamos quando agimos através dela; c) o melhor “lugar” para se aprender língua é na própria língua em uso, nos variados textos (escritos, orais e multissemióticos) que são produzidos nos diferentes espaços de socialização onde o português é língua de cultura.

Palavras-chave

Português; língua de herança; identidade; interculturalidade.

1 - Contextualizando a Questão

Ao tratar, neste texto, sobre o português nas diásporas, e, mais especificamente, sobre os contextos em que o foco é a situação de língua de herança, direciono a minha reflexão para questões que estão na língua, mas que vão além dela, pois é necessário falar de sujeitos e identidades que se forjam e se reconstróem em espaços de transição, de necessárias perdas, mas, também, de ganhos. Aqui, especificamente, interessam-me os ganhos, refletir sobre experiências situadas de como pessoas ensinam e aprendem português e o recriam, à medida que reconfiguram suas vidas e suas identidades.

A ideia de diáspora, então, tradicionalmente atrelada à dispersão, ao deslocamento e, muitas vezes, ao isolamento, assume aqui a importância de lugar de re(criação), de aprendizado, de acolhimento pelo conforto da língua-cultura, que funciona como movimento não só de reposicionamento do sujeito em suas referências linguística e cultural, como o aproxima da cultura que o abriga, antes apenas estranha, estrangeira. As experiências diaspóricas, como a de viver fora do lugar de origem, só podem ser compreendidas se voltarmos o nosso olhar para os hibridismos, as ambivalências, as contradições e, sobretudo, para as aproximações, as negociações, os estados de reinvenção identitária, como nos apontam inúmeros pensadores da contemporaneidade, como Stuart Hall, Paul Gilroy, Peter Burke, Homi Bhaba, Arjun Appadurai, entre outros¹.

O português como língua de herança (PLH) caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português. Embora seja uma área que vem despertando o interesse de governos e de instituições, públicas e privadas, de diversos países, ainda são bastante incipientes as ações realizadas no âmbito do português brasileiro. Normalmente, os brasileiros que residem no exterior mantêm práticas de uso do português em ambiente familiar, de modo irregular e assistemático, enquanto os seus filhos têm cada vez mais contato com a língua-cultura hospedeira, através da escola, do convívio social, entre outras situações. Na maior parte dos casos, à medida que as crianças crescem, a língua de herança, o português, desaparece ou perde a sua força identitária e cultural.

De modo geral, as iniciativas para o desenvolvimento dessa área de promoção do português, pelo menos a partir do Brasil, têm sido de responsabilidade da sociedade civil, ou seja, dos imigrantes brasileiros que são pais e mães preocupados em deixar o seu legado linguístico e cultural para seus filhos. Eles foram os propulsores do movimento que parece, agora, mobilizar governantes e instituições brasileiras².

A promoção de cursos de formação para professores que atuam nesses contextos é uma ação estratégica e necessária para o fortalecimento do Brasil e de sua cultura no exterior, assim como dos diferentes países e culturas que vivem em português. Além disso, também assegura a manutenção e a continuidade dos laços identitários e linguístico-culturais

¹ - Cf. BRAZIEL, J.E. & A. MANNUR (Ed.), 2003.

² - Nos EUA, por exemplo, país no qual há uma das maiores comunidades de imigrantes brasileiros, segundo dados do Ministério das Relações Exteriores (MRE), organizações como o IBEC (Instituto Brasil de Educação e Cultura; Califórnia) e a ABRACE (Associação Brasileira de Cultura e Educação; Virgínia), foram iniciadas por mães brasileiras residentes nesse país, e hoje promovem o ensino de português a centenas de crianças. Essas iniciativas, antes isoladas, hoje já angariam a atenção do governo brasileiro, através da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP / MRE), que tem incentivado essas iniciativas e promovido, entre outras ações, cursos de formação para os professores que atuam nesse contexto.

das comunidades brasileiras imigradas com o seu país de origem. Para isso, é necessário o esforço e o investimento das entidades governamentais para a formação de professores e para a produção de materiais instrucionais para o ensino de PLH.

Nessa perspectiva, foi elaborado um projeto de formação de professores de PLH, através da parceria entre a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP/MRE – Brasil), a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) e a Universidade de Brasília (UnB). Assim, nasceu o Projeto POLH – Formação Continuada de Professores de Português Língua de Herança. As primeiras iniciativas desse projeto, que funcionaram como experiências piloto, foram realizadas em 2011, nos Estados Unidos, país onde há uma das maiores concentrações de imigrantes brasileiros registrados (cf. Dados do MRE). O primeiro curso foi realizado em junho, em São Francisco, Califórnia, e contou com a participação de 60 professores. O segundo, realizado em outubro, em Washington-DC, com a participação de 38 professores. Outros cursos estão em fase de planejamento no projeto, nos EUA, na Europa e na Ásia.

As questões aqui refletidas, portanto, têm embasado o projeto em desenvolvimento, e já são resultados das experiências e trocas que tiveram lugar nesses cursos, assim como do retorno dado pelos professores que deles participaram. Para mim, uma das envolvidas no projeto, não basta então relatar apenas essas iniciativas, mas trazer para este espaço de interlocução algumas propostas e questionamentos que possam alimentar o debate sobre o tema e, quem sabe, contribuir para incentivar mais ações em prol do desenvolvimento do português em diferentes contextos diaspóricos.

2 - Ensino e formação em português como Língua de Herança: experiências situadas

2.1 - Cultura(s) e identidade(s) em interação

A partir de minha experiência como formadora de professores, defendo que uma abordagem de ensino-aprendizagem para o contexto de PLH deve ser, necessariamente, sensível aos sujeitos e às culturas em interação, em prol da construção de um diálogo intercultural, da criação de espaços de negociação, nos quais os choques e as rupturas deem lugar à construção de identidades híbridas, tal como nos aponta Hall³. Em seus princípios, uma abordagem dessa natureza, conforme proponho em outros textos⁴, pressupõe uma tomada de posição, um modo de ação que busca devolver a professores e alunos o seu espaço de “ser” e “atuar” como sujeitos culturais, os quais constroem os significados que fazem parte da sua vida, à medida que a vivem.

Como sujeitos culturais que são, pessoas complexas e atravessadas por diferentes dimensões que conformam a existência humana, levam para as ações que produzem, as quais são de diferentes naturezas, as suas visões de mundo, as suas crenças, as suas interpretações particulares do mundo, as suas diferentes identidades. Mas para compreendermos isso e formarmos professores capazes de criar espaços dialógicos, nos quais o português seja a língua de referência, é necessário problematizar a ideia de cultura de herança aqui em jogo.

³ - HALL, 2003.

⁴ - MENDES, 2008; 2010.

Para isso, tomo de empréstimo as palavras de Hall (2003: 43):

[...] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma 'arqueologia'. A cultura é uma produção. Tem sua matéria prima, seus recursos, seu 'trabalho produtivo'. Depende de um conhecimento da tradição enquanto 'o mesmo em mutação' e de um conjunto efetivo de genealogias.

Aprender a língua-cultura de herança, desse modo, não significa um simples retorno nostálgico às origens, às representações de língua e de nação que conformam o nosso imaginário, como se essas representações fossem essências imutáveis, encarceradas na tradição e na história, esperando para serem "recuperadas". Aqui, a cultura e sua língua são produções situadas, sempre em processo de construção e reinvenção. Nesse sentido, o esforço principal das políticas para a formação de professores e para a promoção do PLH deve ser o de criar condições sociais e pedagógicas para que os sujeitos em situação de aprendizagem de sua língua de herança, e, conseqüentemente, os do núcleo familiar como um todo, sejam capazes de, através da aproximação de sua língua-cultura, se reinventarem como sujeitos. Por isso mesmo, como ainda nos diz Hall (2003: 43): "A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar".

Nessa perspectiva, é necessário que eu tente problematizar os essencialismos, assim como os binarismos muito bem marcados, que colocam em lados apostos, normalmente, duas realidades que se chocam e se hibridizam, como as oposições nativo/não nativo, local/global, nacional/estrangeiro, português/inglês, entre outros. Viver em contextos de outras línguas e culturas é um constante exercício de deslocamento, entre o que é próprio (sobretudo para os pais) e o que é dos outros, dos estranhos, que, em muitos aspectos, podem ser os próprios filhos. Como nos mostra a pesquisa realizada por Mota⁵ com famílias imigrantes nos Estados Unidos, muitas crianças e adolescentes, ao viverem cotidianamente a realidade linguística e cultural do país de abrigo, passam a distanciar-se de seus familiares, quando não estabelecem com eles relações assimétricas de poder. Comumente, os pais não conseguem acompanhar a evolução acelerada dos filhos e não sabem como tornar o português e a cultura brasileira significativos para eles.

E aí está a questão fundamental. Pertencimento não é algo que se possa impor, pois é necessariamente uma construção, um processo de identificação, de querer tornar-se ou fazer parte. Portanto, "impor" o português em casa, ou fazer da casa um "oásis" para a língua, pode ser uma estratégia, mas a qual, em muitos casos, não é suficiente para assegurar a aproximação desejosa e aberta a algo que, para os filhos, pertence aos pais e não a eles. O distanciamento progressivo dos filhos, geralmente, é motivo de angústia e insegurança para os pais, que, por não saberem como agir, e vendo os seus filhos cada vez mais imersos na cultura "do outro", apelam para a imposição de uso do português, criando situações de coerção que, em muitos casos, exercem a ação contrária de fomentar a aversão à língua-cultura brasileira.

⁵ - Mota 2010.

Em outros casos, são criadas “zonas de fronteira” dentro de casa, quando os pais são representantes de línguas-culturas diferentes, e cada um deles é responsável pela comunicação com os filhos em sua língua materna. Nessas situações, o comum é a interdição ao espaço do outro, visto que as fronteiras são muito bem delimitadas, de modo a assegurar que as relações de poder e autoridade não sejam assimétricas. De modo geral, essas situações diglôssicas forçadas contribuem para atrasar, quando não travancar, o processo de formação de sujeitos bilíngues ou plurilíngues, capazes de transitar, sem esforço, por diferentes línguas-culturas com desenvoltura e autonomia, quando assim o desejarem.

As situações anteriormente comentadas têm sido amplamente reforçadas pelas histórias e vivências relatadas nos cursos de formação, por professores e por pais que se tornaram professores, que, de modo intuitivo e em decorrência dos questionamentos que brotavam desses pequenos conflitos diários, uniram-se em grupos e somaram esforços para encontrar soluções. Entre elas, estava a criação de oportunidades de vivência social na língua para, a partir daí, construir estratégias de ensino-aprendizagem mais específicas, representadas por cursos e por escolas organizadas e geridas profissionalmente.

Nos contextos de ensino-aprendizagem de PLH, portanto, identidades estão em jogo, e seus diferentes modos de configuração, atuando em variadas direções, ora confluindo, ora se distanciando, a depender das experiências construídas na interação. Mesmo nos momentos em que o afastamento exacerba as diferenças, elas são importantes para “somar”, para trazer o novo e, sobretudo, para a construção de um espaço de negociação, um *terceiro lugar*⁶, formado pela aproximação amistosa, intersecção que se constrói no diálogo. Para isso, não é necessário um deslocamento dos sujeitos de suas posições originais ou de qualquer uma que desejem assumir, mas sim a construção conjunta de significados na língua, resultado esperado quando, a partir da negociação, do compartilhamento e da comunhão, identidades individuais abrem-se para transformarem-se em identidades em interação.

Professores de PLH, desse modo, precisam compreender a complexidade desse processo e ter ferramentas para analisar cada situação em sua especificidade (e são muitas) e tomar as decisões necessárias para o planejamento de cursos e para a produção de materiais instrucionais, entre outras coisas. Em suma, não basta apenas uma formação que dê conta do domínio da língua a ser ensinada, mas que os prepare para compreender os elementos que estão em jogo quando interagimos em português, sendo ela a língua-cultura brasileira ou outra língua-cultura em português. Professores e envolvidos nos processos de ensinar e aprender PLH devem promover, mais do que tudo, a mediação cultural, ao tempo em que eles mesmos se constroem como mediadores culturais, ao conduzirem os seus alunos à criação de lugares de pertencimento, onde experimentam viver também em português.

⁶ - Cf. BABHA, 1998.

2.2 - Ensinar língua-cultura

Fortemente ancorada nas questões identitárias e culturais está a noção de língua/linguagem que aqui trago à discussão, visto ser esse um aspecto de extrema importância para a compreensão da abordagem de ensino que definimos, no grupo de professores formadores, como orientadora para as nossas práticas pedagógicas e de formação de novos professores.

Em uma abordagem de ensino que se pretende intercultural, sensível aos sujeitos em interação, como a que desejamos construir em contexto de PLH, é natural que professores e estudiosos da língua se perguntem: “qual deve ser o lugar da cultura no ensino de uma LE/L2/LH?”, “o que vem antes, a língua ou a cultura? Nós nos fazemos sempre essas perguntas e buscamos respondê-las, porque dessa compreensão depende o significado de língua que assumimos como parte da orientação da nossa filosofia de ação. Aqui, a questão que merece ser problematizada, como venho fazendo em outros escritos⁷, é a de que não basta apenas introduzir o cultural como um conjunto de conteúdos ou temas que, ao lado do gramatical ou outros conjuntos conceituais, representam a totalidade de uma língua. Aprender uma língua como o português, por exemplo, não significa apenas dominar uma cultura de ilustração, seja ela brasileira, portuguesa ou cabo-verdiana, mas aprender a *estar socialmente* em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo.

Uma língua, como nos dizem César e Cavalcanti (2007: 61), deve ser vista como um *caleidoscópio*, e apontam:

[...] se deslocarmos essa concepção teórica de língua reificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos; se professores e teóricos procurarem, sob o manto da ‘língua’ a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a ‘unidade’ na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as ‘misturas’, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa ‘unidade sistemática na língua’ ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras. [e de todos os contextos nos quais o português é a língua de ensino; comentário meu]

Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, elas estão no mesmo lugar. E aqui, por não separar os limites de onde começa a língua e termina a cultura, ou vice-versa, é que assumo, como tantos outros colegas de reflexão, a posição de denominar essa língua que se quer ensinar e aprender, ou que funciona como mediadora entre mundos culturais diferentes, uma *língua-cultura*. Como em Mendes (2011: 143-144):

⁷ - MENDES, 2008, 2010 e 2011.

Uma *língua-cultura*, desse modo, é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Esse sistema complexo, quando em movimento e em fluxo de trocas simbólicas, envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. [...] Uma *língua-cultura* é, em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela. A dimensão de uma língua, desse modo, e aqui o português, é o próprio lugar da interação, a própria instância na qual produzimos significados ao vivermos no mundo e com outros.

Nos cursos de formação em PLH, essa discussão é de extrema relevância, não somente porque os professores precisam reconhecer qual o seu próprio lugar na língua que ensinam, que representações fazem dela, assim como devem compreender que concepções estão na base da sua prática pedagógica. A língua, então, vista como cultura pressupõe a revisão de procedimentos e estratégias de ensino cujo ponto de partida tem sido, exclusivamente, o conhecimento do sistema linguístico. Entre outras coisas, compreender a língua como cultura e como lugar de interação exige de nós a criação de experiências de uso, de vivência nesse lugar que, para sujeitos diaspóricos, representa o conforto, o acolhimento, a volta para casa. E como fazemos isso?

Nos relatos dos professores que participaram dos cursos de formação nos EUA, a discussão sobre a necessária mudança de foco e de compreensão da língua como cultura e como lugar de interação, ao contrário de apenas um sistema organizado de estruturas e regras, pareceu, à primeira vista, ecoar de forma muito positiva. Isso eu percebi, sobretudo, no contexto de PLH vivenciado, o que me forçou a imaginar que, diferentemente de outras situações de ensino de PLE/PL2, ou, até mesmo, de língua materna, a aproximação reflexiva e formal da língua se deu através dos sentimentos de apreensão e de angústia, e do desejo de recuperar, em seus filhos ou em seus compatriotas, a emoção e o amor pela língua e pela cultura brasileira. Os professores, muitas vezes, ao relatarem suas experiências, não raro o fazem entre lágrimas, como se o português, mais do que uma língua a ser ensinada, representasse um retorno à terra imaginada e cultuada, no mais profundo de suas memórias. Essa situação me pareceu, ainda que eu careça de maiores reflexões sobre isso, favorecedora da compreensão de língua que desejamos problematizar, diferentemente dos casos de resistência e descrença encontrados em contextos nos quais a relação com a língua que se ensina e se aprende construiu-se de modo mais formal, lógico e menos emotivo.

2.3 - O que ensinar na língua-cultura?

Nesse ponto, posso sugerir então que a questão maior que envolve a experiência de ensino-aprendizagem de PLH não é a definição dos conteúdos simplesmente, mas, sobretudo como as experiências de ensinar e aprender vão se organizar a partir daí. Por conseguinte, não basta a eleição de conteúdos relativos à cultura ou focalizar o sentido em lugar da forma para que as interações em sala de aula produzam insumos diversificados e de qualidade, que contribuam para o criação de espaços de construção de identidades na língua. É importante que o professor fique atento, como orientador e guia das vivências *na/com* a língua, para que os significados construídos sejam autênticos, contextualizados e não um conjunto vazio de informações sem sentido, dado de forma “pronta”, e que não foi construído pelos participantes do processo. Importantes são os sentidos construídos no processo de aproximação e reconhecimento da língua, e, sobretudo, na interação promovida a partir dela. Por isso mesmo, não são suficientes as ilhas construídas em ambiente familiar, nas quais, em muitos casos, interagir em português está restrito a situações específicas ou a interlocutores específicos, como um dos pais.

A partir daí, em contexto de PLH, é necessário que pensemos na seleção das amostras da língua-cultura a ser ensinada, ou seja, na seleção dos gatilhos⁸ que desencadearão as experiências de interação em sala de aula. Produzir planejamentos de cursos e aulas ou materiais didáticos não significa “decorá-los” com conteúdos culturais, com exemplares de situações, dados históricos e/ou folclóricos característicos de determinado país ou grupo social de referência. E essa tem sido a prática corriqueira dos materiais voltados para o ensino de línguas, os quais tratam a cultura como conteúdo a ser ensinado e como algo estático, perpétuo, que pode ser conservado intacto. Como anteriormente ressaltai, a cultura é compreendida como a dimensão mais ampla da experiência humana, ou seja, ela é o produto de tudo o que sentimos, fazemos e produzimos ao vivermos em sociedade, o que inclui as nossas crenças, tradições, práticas, artefatos, mas não só isso. Isto é, ela é também toda a rede simbólica de interpretação do mundo que nos cerca e de nós mesmos. Por isso mesmo, é heterogênea, mutável e flexível, transformando-se e sendo transformada pelas forças internas de mudança e também pela influência do contato com outras redes simbólicas, com outras culturas. Desse modo, os exemplares de uma língua-cultura a ser ensinada não podem se limitar a *falar sobre* cultura, mas permitirem, além disso, a vivência de experiências culturais⁹.

Nesse sentido, todo e qualquer produto de um determinado modo de viver em sociedade é, essencialmente, cultura. Nas práticas de sala de aula, então, é necessário selecionar toda sorte de amostras de linguagem: textos de variados gêneros, orais e escritos, inclusive os multimodais; imagens e figuras; situações reais de interação etc. O que ressalto, desse modo, é a necessidade de os exemplares serem representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem. Cada texto ou material selecionado (em seu sentido lato) será uma amostra da língua-cultura em foco, em toda a sua potencialidade linguística e cultural. Cabe ao professor, como intérprete privilegiado dessa língua-cultura que está ensinando, sensibilizar-se para olhar o mundo que o cerca com olhos diferentes, olhos capazes de selecionar mais do que pretextos para a abordagem de aspectos gramaticais, mas unidades de sentido, formas de ser e de viver representadas nos textos de todas as naturezas e nas produções cul-

⁸ - Denomino de gatilho a todo tipo de desencadeador de experiências de uso da língua-cultura, como textos de variados gêneros (orais e escritos), imagens, figuras, situações, jogos, filmes etc.

⁹ - MENDES, 2011.

turais em suas diferentes manifestações. Assim, ele assegurará que, em sua sala de aula, os aprendizes possam ter contato com a língua que estão aprendendo em sua dimensão não só linguística, mas também sociocultural, histórica e política¹⁰.

Nas primeiras experiências do curso de formação que desenvolvemos, uma das principais queixas dos professores é justamente a inexistência de materiais para o trabalho com PLH. De modo geral, eles utilizam materiais para o ensino de português como língua materna, a maior parte deles inadequada para o contexto em questão, seja porque não atendem às especificidades e necessidades dos alunos, seja porque ainda trabalham com visões fechadas de língua. Ao contrário de incentivarem o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em português, de desenvolverem práticas de oralidade e de letramento situadas, esses materiais ainda insistem no trabalho exclusivo com a forma e com a repetição mecânica de exemplos descontextualizados de língua, como podem atestar as nossas tradicionais cartilhas para uso na pré-escola, assim como alguns dos materiais voltados para as séries iniciais do ensino fundamental.

Por outro lado, é importante ressaltar que muitos desses materiais já apresentam avanços em suas abordagens, e aqui me refiro, especificamente, aos materiais produzidos nos últimos anos no Brasil. No entanto, quantos desses professores têm acesso a essas inovações, estando fora do Brasil? E, ainda, quantos deles têm experiência e formação teórica suficientes para avaliar os materiais que usam de modo crítico e questionador?

Por esse motivo, um dos pontos fundamentais de reflexão e prática no curso é a avaliação e a produção de materiais. A ideia é preparar os professores para avaliarem, de modo crítico, e a partir do seu contexto de atuação, os materiais que melhor atendem às necessidades de seus alunos, além de serem capazes de produzir os seus próprios materiais. Muitas experiências foram produzidas nesse sentido, nos dois cursos. Entre outros aspectos, exercitamos a capacidade de olhar para o mundo à nossa volta, para a infinidade de textos e produtos de nossa cultura que possam entrar na sala de aula, e depois definir os meios com os quais podemos explorá-los.

Além disso, refletimos com os professores em formação sobre o fato de que cada um de nós, como mediadores culturais, precisamos exercitar e ensinar aos nossos alunos de PLH aquilo Peter define como "tradução cultural"¹¹. Viver em português, para a maior parte das crianças, jovens e, mais tardiamente, adultos em espaços de imigração e de hibridismo, exige dos sujeitos dispostos ao diálogo o constante exercício da tradução, da negociação. Isso é necessário para que em lugar da criação de zonas bem delimitadas entre a língua de cultura local e a língua de herança seja possível a construção de ambientes plurais, plurilinguísticos, nos quais as línguas-culturas em contato convivam em situação de acréscimo, de fricção positiva.

¹⁰ - MENDES, 2008; 2011.

¹¹ - BURKE, 2009.

3 - Ensinar a viver em português ou concluindo a questão

Partindo, portanto, das reflexões que aqui iniciei, as quais defendem práticas de ensino e de formação em PLH interculturais e críticas, nos planejamentos de cursos e nos materiais didáticos, o português não é apenas a língua de referência linguística *stricto sensu*, mas a ponte, a mediação necessária, o ambiente confortável dentro do qual sujeitos em interação olham para as suas proximidades e diferenças e pensam sobre elas, trabalhando com o objetivo comum de construir sentidos para si, para o outro e para o mundo que os cerca.

Em contexto de PLH, falando a partir da experiência brasileira, há imigrantes de todo tipo, deslocamentos de toda natureza, sentimentos dos mais variados quanto às experiências que vivenciam em outros espaços de socialização, em outras línguas-culturas. Mas em todas essas situações, há o forte sentimento, sobretudo dos pais, de que precisam assegurar aos seus filhos o direito à “herança imaginada”, às suas representações do que é viver em português.

É esse sentimento de pertencimento que os sujeitos diaspóricos aqui referidos desejam transmitir. Mas é tão simples assim? De modo geral, eles se sentem brasileiros não apenas porque nasceram nesse espaço territorial ou têm pais brasileiros ou possuem documentos que lhes dão livre acesso aos bens e serviços oferecidos pelo governo do nosso país. O que eles têm em mente é a ideia de algo maior, que abrange todas as nossas representações simbólicas do que é “nosso” em oposição ao que é dos “outros”; engloba todas as pessoas que, assim como nós, se identificam como “brasileiros”. Essa *entidade*, como se tivesse mãos enormes, nos protege e aconchega, pois dela nos sentimos parte e a ela temos total lealdade. É esse sentimento que é demonstrado, por exemplo, pelos pais e professores dos cursos de formação, os quais, muitas vezes, entre lágrimas – imagem que já desenhei aqui – expõem as suas angústias de verem seus esforços serem insuficientes para conter a progressiva “perda” de sua língua e cultura pelos filhos.

Desse modo, é importante problematizar a representação que temos da nossa cultura nacional ou identidade cultural, que é sempre vista como algo uno, coeso e indestrutível – pelo menos é esse sentimento de unidade que nos faz enxergá-la assim. Como ressalta Hall¹², uma cultura nacional, ou essa “comunidade imaginada”, busca unificar os seus membros numa mesma identidade cultural, representando-os todos como pertencentes a uma grande família, não importando o quanto sejam diferentes entre si, com relação a classe, gênero, etnia, credo, ideologia etc. Então, como ainda aponta Hall (2003: 45), “A alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e hegemônicos de ‘pertencimento cultural’, mas abarcar os processos mais amplos – o jogo da semelhança e da diferença – que estão transformando a cultura no mundo inteiro”¹³.

No ensino de PLH, considerando toda a diversidade, o caleidoscópio de aspectos que convivem em situações de harmonia e também de conflito, e que mantêm relações constantes de troca, influência e interpenetração com outros sistemas simbólicos, nós devemos (pais, professores, alunos) aprender a ser diferentes, mais abertos, “mais alargados”, como nos diz Hall. Isso porque, para podermos eleger um modo de identificação em meio a tanta diferença, precisamos ser “vários”, ter a possibilidade de assumir uma diversidade de posições disponíveis. Devemos reconhecer que essas diferentes identidades nem sempre

¹² - HALL, 2001

¹³ - Ver também MENDES, 2009.

convivem em harmonia, e não raro experimentam efeitos de isolamento. Mas abrir-se para o diálogo é um exercício constante de querer viver com outros, e isso pode e deve ser ensinado.

O processo de ensino-aprendizagem de PLH deve ser capaz de desenvolver nos alunos as capacidades de tradução, de movimento e deslize entre as línguas-culturas em contato, permitindo que cada aprendiz construa o seu próprio lugar na língua, com suas próprias ferramentas e possibilidades. A eles deve ser permitido construírem os seus próprios modos de representação, de aproximação e pertencimento.

E isso deve ser desejo também de professores e formadores de professores, de governantes e criadores de políticas para a promoção do português, de modo que os herdeiros dessa língua, espalhados por todos os cantos do mundo, possam viver, e querer viver, nas diferentes línguas-culturas que, em conjunto, representam a nossa língua portuguesa.

Referências

BHABHA, Homi K. 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed.UFMG.

BURKE, Peter. 2009. Culturas da tradução nos primórdios da Europa Moderna. In: BURKE, Peter & Ronnie Po-chia HSIA (Org.). *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna*. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: UNESP.

BRAZIEL, J.E. & A. MANNUR (Ed.). 2003. *Theorizing diáspora*. Oxford: Blackwell Publishing.

CÉSAR, A. L. & M. C. CAVALCANTI. 2007. Do Singular para o Multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 45-66.

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

_____. 2003. Organização de Liv Sovik. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

MENDES, Edleise. 2008. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, M. L. S. (Org.) *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 57-77.

MENDES, Edleise. 2009. Ainda a identidade: algumas reflexões sobre o ensino de línguas em ambiente intercultural. In: MENDES, Edleise & Maria Luisa O. ALVAREZ (orgs). *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador-BA: Quarteto Editora.

MENDES, Edleise. 2010. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília & Maria Luisa ORTIZ (orgs). *Língua e cultura em contexto de ensino de português para falantes de outras línguas*. Campinas-SP: Pontes, 53-77.

MENDES, Edleise. 2011. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. (Org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 139-158.

MOTA, Kátia. 2010. Aulas de Português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. In: *Imigrantes, bilingüismo e identidades: narrativas autobiográficas*. Salvador: EDUNEB.



PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS A NÍVEL UNIVERSITÁRIO NOS EUA: UMA VISÃO HISTÓRICA E A RELAÇÃO DA DIÁSPORA COM TENDÊNCIAS CURRICULARES DA ATUALIDADE

Ana Clotilde Thomé-Williams

Sobre o autor

Northwestern University, Estados Unidos da América.
Contato: ana-williams@northwestern.edu

Resumo

Neste texto, enfoco aspectos históricos do ensino do português nos Estados Unidos, e as novas tendências curriculares que favorecem a relação entre o estudante da língua e o falante da diáspora dessa língua. A situação econômica do Brasil, na atualidade, tem despertado o interesse de alunos universitários para aprender a língua portuguesa. Implicações desse interesse, em conjunto com as novas tendências de ensino, motivam a re-estruturação de cursos e a realização de projetos envolvendo brasileiros imigrantes aos EUA. Como exemplo, menciono práticas do curso intermediário de português na Northwestern University, bem como a participação da comunidade brasileira em Chicago junto à Associação de alunos de português da universidade (Northwestern University Luso Brazilian Association).

Palavras-chave

ensino do português nos EUA, comunidade brasileira, projetos universitários.

1 - Introdução

O ensino do português nos Estados Unidos cresce de forma notória. No meio universitário, observa-se que o interesse pelo português tem gerado grande entusiasmo por parte de professores e coordenadores. Eles re-estruturam cursos, adaptam necessidades dos alunos a seus programas, e, no intuito de trazerem a realidade da língua mais próxima aos estudantes, e fazê-los interagir significativamente, têm incluído a diáspora de língua portuguesa no currículo.

Para abordar o ensino do português nos EUA, é necessário pensar nos seus falantes nativos e, em especial, nos falantes nativos que imigraram e constituem comunidades que preservam a língua. Este texto tem por objetivo revisar a história do ensino do português nos Estados Unidos e salientar a importância da diáspora de língua portuguesa que fortalece e contribui com o meio acadêmico através de trocas linguístico-culturais extremamente significativas.

Hoje há mais de 250 milhões de falantes de português em todo mundo. Quantos destes estão nos Estados Unidos? Dados não oficiais (que incluem imigrantes não documentados) estimam que a diáspora de língua portuguesa nos EUA seja no mínimo de 3 milhões de imigrantes, mais ou menos assim divididos: 1 milhão e 300 mil portugueses, cerca de 500 mil caboverdianos e pelo menos, 1 milhão e 200 mil brasileiros.

Analisando dados oficiais como o que traz o site da Modern Language Association¹, estima-se que em 2005 havia 683 mil falantes de português. O estado onde há mais falantes de português é Massachussets (206 mil) e a faixa etária mais representativa é de 18 a 64 anos (mais de 500 mil falantes). Pode-se ver também, comparativamente entre os anos de 2000 e de 2005, que houve um aumento de falantes de português na maioria dos estados, embora tenha ocorrido um decréscimo nos estados da Califórnia (8 mil a menos do que em 2000), Nova Iorque (5 mil a menos) e Rhode Island (4 mil a menos). Esse decréscimo pode também representar uma migração de falantes de um estado para outro, tendo em vista que apenas em Massachussets houve um crescimento de 50 mil falantes no período de 5 anos e, na Flórida, um acréscimo de 20 mil. No cômputo geral, observa-se um grande aumento de falantes de português, entre 2000 e 2005 nos Estados Unidos: uma média de 20 mil a mais por ano, cem mil novos falantes no total.

Lima² traçou um perfil do imigrante brasileiro nos Estados Unidos. Um dos aspectos interessantes a observar é a escolaridade: 33% têm estudo médio completo e apenas 10%, incompleto; 45% têm estudo universitário: sendo 16% incompleto, 19% completo, e 10% ao imigrarem, já são pós-graduados. Isso revela que são cidadãos bastante preparados para uma experiência no estrangeiro, e que podem muito contribuir culturalmente e financeiramente tanto com a sociedade para a qual vão, como também da qual vêm. Em números concretos, as remessas ao Brasil, em 2007, aproximaram-se de 3 bilhões de dólares.

Pires (2005:95) sustenta que "as migrações internacionais constituem hoje um elemento importante para o entendimento das relações entre população e desenvolvimento na globalização". Ou seja, a imigração é não apenas desejável, mas faz-se também necessária para um bom relacionamento entre as nações num mundo cada vez mais

¹ - Para consulta: http://www.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?map_data_results (Com dados oferecidos pela *American Community Survey & Census*)

² - LIMA, 2009.

globalizado, que necessita de respeito e entendimento mútuo. A imigração permite as trocas entre culturas e atiga o interesse em conhecer um a língua do outro.

Parodiando Euclides da Cunha quando afirmou que “o sertanejo é antes de tudo um forte”, eu diria que o “imigrante é antes de tudo um forte”. Tem que estar munido de uma grande força interior para adaptar-se a um novo país, para enfrentar muitos riscos e barreiras, que vão desde a comunicação em língua estrangeira, até a estabilidade social e financeira. O imigrante vai incorporar uma nova identidade, ao se tornar um habitante de um novo país, e seguir as leis desse país. No entanto, para manter sua identidade cultural, que o mantém ligado às suas próprias origens e que o resgata enquanto um indivíduo nacional, é fundamental apoiar-se na diáspora.

A questão da identidade cultural tem sido um fator muito importante tanto para a manutenção da língua materna, como para a aprendizagem de uma língua estrangeira. É a síntese de quem somos e do que pretendemos alcançar. A globalização propicia que indivíduos de diferentes origens se encontrem no mesmo solo e dialoguem entre si. Nesse cenário, as representações que se fazem um do outro irão orientar a busca de um equilíbrio. O solo estrangeiro tornou-se agora “seu novo chão”.

2 - Identidades culturais

Povos se misturam, línguas se misturam e identidades são avaliadas e reavaliadas a todo instante. O imigrante, ao interagir com o nativo de seu novo país, vai se procurar nesse outro. Vai buscar pontos em comum e reconhecer pontos incomuns. Vai olhar para o outro e se colocar numa posição superior, igual ou inferior, alternadamente, à procura de um ajuste, de uma assimilação. E esse posicionamento vai direcionando e re-direcionando seus atos, suas funções, suas expectativas e sua própria língua e a linguagem, como um todo, no exercício da cidadania. Pierre Bourdieu valoriza a questão da identidade e da representação nesse convívio em sociedade. Ele sustenta que “o mundo social é representação e força de vontade, e existir socialmente é ser notado, distintamente notado”(1980:67). Existir na sociedade é ser identificado como um elemento distinto, com características próprias que definem traços culturais e marcam também a diversidade.

Os Estados Unidos foram constituídos por imigrantes, mas a questão da “diversidade” não era o que pautava a noção do “caldeirão cultural”, o conhecido “melting pot”. Essa metáfora, Biller³ explica, era amplamente usada como uma “mensagem de boas vindas” às levadas imigratórias de europeus para a América do Norte, nos séculos XVIII e XIX. Por trás do conceito de “melting pot”, estava o sonho de “fazer a América”, de conquistar a sonhada liberdade e a prosperidade financeira, numa terra de grandes possibilidades. Nesse “melting pot”, todos se misturam ao buscar os mesmos ideais e terem os mesmos direitos e oportunidades na construção de um novo país. Para assimilarem-se a esse novo país, imigrantes, especialmente europeus, anuavam suas diferenças, observadas nas pequenas comunidades, para pertencerem a um quadro maior, uma sociedade aculturada e industrialmente expandida, onde as identidades se mesclavam, se dirimiam, se apagavam.

³ - BILLER, 2010.

Bourdieu (op.cit: 65) crê que é a diferenciação dos seres que compõem a sociedade o que os torna visíveis e ativos. Eles não estão em um "caldeirão cultural". Eles se associam e se dissociam de grupos sociais, conforme seus interesses. Bourdieu menciona que muitas vezes o membro da sociedade é identificado pelo seu sotaque, que traz em si uma "luta pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e reconhecer, e impor a definição legítima das divisões do mundo social, onde grupos são feitos e refeitos".

A dinâmica de uma sociedade historicamente e culturalmente diversa, como os Estados Unidos, passa a ser percebida através de uma nova metáfora: o "prato de salada" (salad bowl), onde não há a fusão das identidades, mas o reconhecimento de cada uma delas individualmente, como a formar um mosaico, num plano maior. Acredito que através da interação entre os componentes de uma sociedade diversificada, as identidades são reveladas, reformuladas, renegociadas, revisitadas. O mosaico muitas vezes possui cores bem fortes, distintas, muito marcadas nas interações sociais pelo "poder de fazer ver e de fazer crer".

Schaff⁴ traz o conceito de óculos sociais que nos permitem "ver" o mundo e compreendê-lo através da prática social. Esses 'óculos' são os "estereótipos da percepção", e filtram a realidade de acordo com ideias pré-concebidas. A convivência social nos força a mudar de óculos para que possamos compreender melhor os indivíduos com quem compartilhamos experiências e também para convivermos pacificamente e com as nossas diferenças. Tais experiências são trocas comunicativas, onde podemos negociar as imagens que fazemos do "eu", do "tu" e do "nós"⁵. O "outro" é fundamental para que reconheçamos a nossa própria identidade. Além disso, o "outro" com quem interagimos é quem dá sentido à palavra, ao próprio discurso. Ele é quem nos faz ser quem somos e nosso interlocutor ser quem é⁶.

O imigrante de países lusófonos, ao fazer parte do novo país, deve buscar adaptar-se à nova realidade, ver-se também com os olhos de quem o vê. No caso dos brasileiros, especificamente, muitas vezes carregam consigo um *background* que pode ser fruto de imigrações e/ou miscegenações anteriores, pertinentes ao Brasil. E esse dado apenas se torna relevante quando o brasileiro sai do país. E então perguntamos: quem é o brasileiro, afinal? Como ele mesmo se vê face ao norteamericano? E como o norteamericano o vê? Em princípio, nos EUA, a América Latina é entendida como sendo totalmente "hispanica", ignorando que o Brasil não é um país hispânico. Além disso, o brasileiro, tipicamente, é o resultado de uma mistura de raças. Por isso, fica perdido ao ter que se identificar segundo uma etnia e uma raça que não são exatamente suas, ou pelo menos não como ele "se vê"⁷. Em geral, as opções para raça, em formulários nos EUA, são: branco, negro, asiático, indígena ou havaiano. Apenas após o ano 2000, a "mistura de raças" passou a figurar em pesquisas do Censo. E quanto à etnia, o último censo de 2010 trouxe a seguinte opção:

⁴ - SCHAFF, 1974

⁵ - St. CLAIR, 2000; CHARAUDEAU, 1983.

⁶ - BAKHTIN, 1992.

⁷ - Darcy Ribeiro (1995: 246) faz o questionamento: "Quem somos nós, os brasileiros, feitos de tantos e tão variados contingentes humanos? A fusão deles todos em nós já se completou, está em curso, ou jamais se concluirá?"... Ao que ele responde: "Nesse campo de forças é que o Brasil se fez a si mesmo, tão oposto ao projeto lusitano e tão surpreendente para os próprios brasileiros. Hoje somos, apesar dos lusos e dos seus colonizadores, mas também graças ao que eles aqui nos juntaram, tanto os tijolos biorraciais como as argamassas socioculturais com que o Brasil vem se fazendo".

"Hispanic, Latino or Spanish origin", uma opção que, para o brasileiro, não há como ser compreendida, já que se considera "latino", mas não "hispanico" e muito menos "espanhol".

Mas, se há uma coisa que identifica o brasileiro nos EUA é o amor por sua língua. A língua portuguesa faz parte da identidade cultural do brasileiro, e ele se orgulha quando os americanos querem aprendê-la. O brasileiro muito contribui com a diáspora de língua portuguesa, que se faz forte, crescente e que, de uma maneira ou de outra, também influencia o ensino do português em universidades do país.

3 - Breve histórico do ensino do português nos EUA

É notória a euforia que se faz sentir nos Estados Unidos sobre o aumento da procura por cursos de língua portuguesa no contexto da Educação de nível superior. Milleret⁸ aponta fatores internos e externos que explicam o aumento do número de estudantes universitários aprendendo português. Dentre os fatores externos, há o fato de que o português interessa aos falantes de espanhol - a segunda língua mais falada nos EUA - e interessa também aos falantes de português como língua nativa ou de herança. Mas, além disso, cursos de português têm sido procurados, cada vez mais, por estudantes que falam apenas inglês, não tendo o mesmo perfil linguístico-cultural dos outros⁹.

Esse novo fôlego para com o ensino do português a nível universitário nos EUA se explica, e muito, pela exposição na mídia sobre o Brasil. Seu papel de liderança na América Latina, a vindoura realização de eventos esportivos de grande monta no país (como a Copa do Mundo de Futebol, em 2014 e as Olimpíadas em 2016), a divulgação da imagem de um país positivo, democrático, e principalmente, a expansão econômica do Brasil¹⁰, que figura atualmente como a 6ª maior economia do mundo, valorizam a língua pátria.

A Revista Língua Portuguesa publicou, em sua edição de outubro de 2011, interessante texto sobre o valor da língua portuguesa. Os autores do artigo, Guerreiro e Pereira Jr, relacionam o crescimento da língua portuguesa pelo mundo a vários fatores: a quantidade de publicações em português, a dinâmica dos negócios na língua, a importância da lusofonia,

⁸ - MILLERET, 2012.

⁹ - Milleret (2012:145) traz os seguintes dados em relação ao perfil linguístico de estudantes de português, segundo os professores que participaram de sua pesquisa:

Apenas falantes de inglês - 15.90%

Falantes de espanhol como segunda língua - 16.74%

Falantes de espanhol como língua de herança - 15.06%

Falantes nativos de espanhol - 13.19%

Falantes de português como língua de herança - 11.09%

Falantes nativos de português - 6.69%

Falantes de outras línguas românicas - 12.34%

¹⁰ - A *Times Magazine*, como outras revistas de grande circulação internacional, tem publicado muitas matérias sobre essa nova imagem do Brasil, um país próspero e com uma economia forte que atrai investimentos e oferece, inclusive, empregos para estrangeiros, numa época em que tanto os Estados Unidos como a Europa sofrem com o desemprego e estagnação econômica. Alguns dos artigos mais acessados podem ser encontrados nos links abaixo:

Times: *Why is your boss moving to Brazil?* (2/fevereiro/2012)

<http://www.time.com/time/world/article/0,8599,2106062,00.html>

Brazil the Un-China (18/julho/2011) <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,2081831,00.html>

The Economist: *Brazil takes off* (12/novembro/2009) <http://www.economist.com/node/14845197>

Newsweek: *How Brazil became a superpower* (1/maio/2009)

<http://www.thedailybeast.com/newsweek/2009/04/17/the-crafty-superpower.html>

a língua portuguesa a serviço da comunicação internacional, e o uso do português na internet. Hoje, a língua portuguesa é a 5ª língua mais usada online. Dados do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) em Portugal, revelam que 17% do PIB do país “equivale a atividades ligadas direta ou indiretamente à língua portuguesa”. Apesar desse índice ser relativo a Portugal, segundo os autores, “a pesquisa indica que o fenômeno se repete em coeficientes aplicáveis aos países lusófonos”.

Esse crescimento da língua portuguesa pelo mundo também se reflete no meio universitário, e instiga professores e profissionais da língua a editarem livros, reformularem materiais de ensino e proporem novos cursos para oferecerem o melhor possível.

Mas, desde quando o português é ensinado nos Estados Unidos? Como tudo começou?

Foi justamente pela ação pioneira de imigrantes: bem antes da língua ser considerada um valor econômico, bem antes do Brasil ter a força política e econômica atual, e bem antes do português ser considerada a 5ª língua mais falada no mundo¹¹.

Como Tesser¹² relata, o estudo do português nos EUA data de meados do século XVII, quando um grupo de holandeses judeus, que havia se estabelecido no Brasil e no Caribe, aporta na Nova Amsterdã¹³. Em 1658, eles organizaram na cidade de Nova Iorque, a Congregação Shearith Israel, onde se ensinava o espanhol, o português e a língua hebraica. As aulas dessas línguas foram mantidas até a metade do século XVIII. Apenas na metade do século XIX, o inglês passou a se tornar uma língua habitual na comunidade. Shearith Israel, a primeira sinagoga judaica nos Estados Unidos, foi fundada por 23 judeus, a maior parte de origem espanhola e portuguesa, que haviam vivido no Recife, no Brasil¹⁴. Quando os portugueses derrotaram os holandeses e recuperaram o controle do Recife, os judeus abandonaram a região. Alguns voltaram para Amsterdã, outros foram a lugares como St. Thomas, Jamaica, Suriname e Curaçao.

Todo imigrante leva consigo o retrato de seu país. Por terem vivido no Brasil, imagino qual seria esse retrato, a imagem que esses imigrantes, os primeiros professores de português na América do Norte, levaram para seus alunos. Em 1637, Maurício de Nassau havia chegado ao Recife, tornando-se o primeiro governador da capitania de Pernambuco. Seu governo tornou-se famoso pela presença de homens distintos, entre eles, vários pintores que retrataram o Brasil da época, como Franz Post. Sadlier¹⁵ menciona que Franz Post é considerado o primeiro retratista das paisagens da América. Através de seu olhar holandês, podemos ter uma ideia das imagens que os holandeses judeus transmitiam para seus alunos norteamericanos: uma flora e uma fauna vasta, uma terra repleta de riquezas naturais... um

¹¹ - A atual tabela publicada na wikipédia coloca o português como 6ª língua atrás do mandarim, espanhol, inglês, hindu e árabe, mas faz a observação de que o “árabe”, nessa escala, é considerado uma “family language not a language”, como as anteriores. Sendo assim, consideramos que o português, como “língua” toma a posição de 5ª. língua mais falada no mundo. (http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_languages_by_number_of_native_speakers)

¹² - TESSER, 2005.

¹³ - A Nova Amsterdã era um assentamento da colônia holandesa na ponta sul da ilha de Manhattan, que servia como capital da Nova Holanda no século XVII. A cidade foi renomeada Nova Iorque em 1667, em honra ao Duque de Iorque, quando forças Britânicas tomaram controle da ilha de Manhattan e de todo o resto da colônia holandesa.

¹⁴ - A Congregação Shearith Israel existe até hoje e possui um website onde conta sua história <http://shearithisrael.org/>.

¹⁵ - SADLIER, 2008.

Brasil atraente que, além de encantar pelas belas paisagens, inspirava o progresso por causa de seus engenhos produtores de açúcar.

No contexto universitário, o português europeu e a literatura portuguesa passaram a ser ensinados apenas no século XIX. Robert Smith (1945:330) conta-nos que foi o Reverendo Peter

Babad, da Sociedade de St. Sulpice de Baltimore, quem ensinou o primeiro curso de português em uma universidade norte-americana: a Faculdade St. Mary's em Baltimore. Babad também escreveu a primeira gramática da língua portuguesa, publicada nos Estados Unidos, em 1820¹⁶. Ao final do século XIX, a Universidade Harvard, a Universidade da Virgínia e a Universidade Columbia passaram a oferecer português como uma opção de cursos de língua. Mas é importante salientar que o foco era o estudo do português europeu, e não o brasileiro. Até o princípio do século XX, a variante brasileira não era ensinada em nenhum lugar dos Estados Unidos.

Até a Primeira Guerra, as línguas estrangeiras no sistema educativo norte-americano eram: o latim e o grego, consideradas línguas do saber; o francês, por ser a língua da cultura e o alemão, a língua das ciências. Depois da Primeira Guerra Mundial, o alemão fora eliminado das escolas e o espanhol, aproveitando uma lacuna, passou a ganhar força.

Em 1917, foi fundada o que é hoje a AATSP (*American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*), mas no início o português não estava incluído. Apenas em 1944, o português passou a fazer parte da Associação, que se orgulha em ser a primeira a se dedicar ao ensino e à pesquisa de uma língua moderna nos Estados Unidos.

O português nos Estados Unidos avançava graças à diáspora portuguesa. Graça Castanho¹⁷ expõe a necessidade da integração de milhares de jovens e crianças aos Estados Unidos, que vinham em sucessivas vagas migratórias no início do século XX. Eles se estabeleciam especialmente na Costa Leste e, com o apoio de igrejas Católicas ou Protestantes, conseguiram firmar o ensino do português a crianças na fase escolar¹⁸.

Mas, e a variante brasileira, quando começou a ser ensinada nos EUA?

Para responder a essa pergunta, é necessário observar a relação entre os países Brasil e Estados Unidos. Levine (2005:31) relata que muito poucos norte-americanos tinham um conhecimento do Brasil antes da metade do século XIX. As imagens do Brasil eram sempre estereotipadas, relacionadas ao exótico, à natureza exuberante e aos escravos. Somente após a Segunda Guerra Mundial, o interesse pelo Brasil ampliou.

No entanto, Brasil e EUA já tinham escrito, juntos, outro momento da História. Após a devastadora Guerra Civil americana em que os estados do sul perderam para os estados do norte, o Brasil, na pessoa do Imperador D. Pedro II, abriu suas portas aos confederados, refugiados sulinos, que precisavam se reerguer dos prejuízos financeiro e moral. O Brasil

¹⁶ - O primeiro livro para o ensino do espanhol só foi publicado dois anos depois, em 1822.

¹⁷ - GRAÇA CASTANHO, 2010.

¹⁸ - A igreja do Espírito Santo em Fall River, Massachussets, a primeira escola paroquial com ensino do português a alunos do ensino básico, celebrou em 2010, 100 anos ininterruptos do ensino do português.

também carecia de mão de obra e *knowhow*. Com isso, mais de 10 mil americanos se estabeleceram no país e contribuíram muito com suas técnicas de agricultura e lavoura.

A presença dos americanos confederados, como bem apontam Dowsey & Dowsey¹⁹, trouxe bastante progresso ao Brasil: de estradas de ferro a construção de casas com tijolos, de maquinaria para a agricultura a utensílios de cozinha. Não saberia precisar o valor de sua força econômica para o Brasil da época, mas com certeza, o empenho dos confederados aliado à contribuição de imigrantes vindos da Europa e da Ásia, fez o Brasil ser visto pelos Estados Unidos como um atraente parceiro comercial.

O "The New York Times" publicou em 27 de janeiro de 1879 uma tabela que demonstrava o crescimento do comércio entre os Estados Unidos e o Brasil.

COMMERCE WITH BRAZIL.				ports to Brazil from the United States, Great Britain, and France, respectively, during the year 1874:			
INCREASE OF TRADE OF THE EMPIRE IN THE PRESENT CENTURY.				Articles.	From the United States.	From Great Britain.	From France.
GROWTH OF TRAFFIC WITH THE UNITED STATES—DISPARITY OF IMPORTS AND EXPORTS—PRODUCTS INVOLVED—COMPARISON WITH OTHER COUNTRIES—VALUABLE STATISTICS.							
<p>The great Empire of the Western Continent, occupying nearly one-half of South America, with an area of about 3,288,000 square miles, and a population of over 10,000,000, dates its great prosperity from 1699, when gold was discovered, the yearly product soon reaching \$15,000,000. The discovery of diamonds in the early part of the eighteenth century added another prolific source of revenue. But it was ascertained that the soil was of great fertility, yielding the richest articles of tropical produce, coffee and sugar being the staple products. Valuable as are the precious minerals, they have been eclipsed in value by the agricultural productions, as the tables hereinafter presented will show. The yearly product of gold formerly reached \$15,000,000; the export to Great Britain and the United States of coffee, sugar, hides, and other Brazilian products, during the last five years, exceeded in annual value an average of \$76,000,000. The earliest year in which any official record of the trade between the United States and Brazil appears was in 1801, when the following articles were imported from the coast of Brazil: Coffee, 532 pounds; sugar, 18,756 pounds; and merchandise valued at \$9, which paid a duty of 15 per cent. From this time to 1819 the imports had increased to \$78,532, and the exports to \$1,261,726, and for the last-named year the amount of sugar brought from Brazil</p>				<p>bined. From 1823 to 1848, the amount of wheat flour sent from this country to Brazil rose from 114,222 barrels, valued at \$772,147, to 294,816 barrels, valued at \$1,952,212, the aggregate for 26 years being 4,797,413 barrels, of the value of \$28,019,094, and the yearly average, 184,516 barrels, valued at \$1,077,657. Cotton goods have formed an item of regular and not inconsiderable export to Brazil for more than half a century, the value being \$242,888 as early as 1820. In addition to the export of wheat flour, the value of cotton goods sent to Brazil during each of the past 30 years is presented in the following table:</p> <p>Statement showing the exports of wheat flour and cotton goods to Brazil during the 30 fiscal years from 1849 to 1878, inclusive:</p>			
Year.	Flour, Barrels.	Value.	Cotton Goods, Value.				
1849.....	814,808	\$1,885,203	\$493,566	Agricultural implements.....	\$214,000		
1850.....	292,464	1,649,696	583,187	Beer and ale.....	687	\$503,716	
1851.....	369,076	2,021,631	650,417	Bread and biscuit.....	25,102		
1852.....	315,025	1,639,285	722,605	Wheat flour.....	4,677,120		
1853.....	433,848	2,434,187	470,841	Wheat, corn, &c.....	31,064	59,180	
1854.....	315,319	2,417,685	428,843	Cars, railroad.....	21,221		
1855.....	258,365	2,434,189	622,432	Coal.....	10,494	1,083,240	
1856.....	413,037	3,818,409	237,371	Cotton manufactures.....	200,704	16,583,328	\$988,189
1857.....	507,134	3,909,467	516,477	Drugs, chemicals, &c.....	118,430	201,476	285,266
1858.....	625,120	3,560,755	390,036	Glass and glassware.....	10,158	200,305	
1859.....	491,484	3,527,732	744,936	Pottery and china-ware.....	1,009	612,305	285,499
1860.....	602,124	3,582,087	651,467	Iron and steel manufactures, steam-engines and machinery.....	289,839	1,200,725	225,862
1861.....	364,612	2,554,207	945,638	Hardware and cutlery.....	5,665	1,363,180	
1862.....	373,302	2,473,161	452,025	Fire-arms.....	11,168	441,520	143,967
1863.....	408,820	3,205,673	68,127	Other manufactures.....	187,928	3,452,505	96,177
1864.....	407,974	3,432,223	51,638	Leather, gloves, &c.....	7,857	780,700	2,891,250
1865.....	366,840	3,448,415	15,629	Linens and fax manufactures.....		1,040,005	273,045
1866.....	296,144	3,231,370	53,826	Oil, mineral.....	467,943		
1867.....	166,363	2,073,798	310,235	Paper, books, and stationery.....	142,856		437,418
1868.....	247,045	2,823,746	491,208	Perfumery.....	38,911		142,421
1869.....	394,134	3,449,791	809,039	Provisions.....	410,712	761,635	887,958
1870.....	379,217	2,657,165	278,949	Sewing-machines.....	72,071		
1871.....	485,673	3,497,062	257,294	Spirits of turpentine.....	41,887		
1872.....	382,216	3,166,235	259,860	Silk manufactures.....		213,870	940,889
1873.....	408,648	3,869,185	460,874	Ten.....	93,298	194,695	
1874.....	631,379	4,577,126	299,704	Telegraph-wire and apparatus.....		4,178,275	
1875.....	690,832	4,191,124	486,210	Tobacco and manufactures.....	17,091	72,346	
1876.....	536,180	3,871,169	586,290	Wearing apparel and haberdashery.....	2,244	501,665	1,091,516
1877.....	482,209	3,781,008	565,631	Wine.....	1,100	40,820	1,490,769
1878.....	616,132	4,426,006	523,322	Wood and manufactures of.....	303,145	21,680	225,009
Total in 30				Woolen goods.....	1,961	2,107,505	1,203,885

Quadro 1: extrato do jornal "The New York Times" de 27 de janeiro de 1879.

Essa atenção dada às relações comerciais entre os dois países fez com que houvesse um crescimento do interesse pelo estudo da língua portuguesa nos Estados Unidos. Branner (1919:87) é bem contundente ao afirmar a necessidade em se ensinar português no nível universitário, para justamente atender a essas relações de comércio entre os dois países. Transcrevo aqui, em português, suas palavras:

¹⁹ - DOWSEY & DOWSEY, 1995.

Eu insisto veementemente que se alguém quiser fazer negócio com o Brasil, o português é a língua para ser usada e nenhuma outra língua pode ocupar o seu lugar. Se alguém pensa que o espanhol funciona tão bem quanto o português no Brasil, essa pessoa está enganada. E se alguém pensa que espanhol ruim é português bom, essa pessoa não apenas está enganada como também é ignorante (...) Entre as dificuldades da situação presentes nos EUA temos a de encontrar bons professores na língua. Mas esperamos que, entretanto, departamentos de Línguas Românicas nas nossas universidades vão levar esse projeto adiante e não deixar o público sem uma direção adequada.

Os vinte anos que se sucedem entre 1920 e 1940 não demonstraram grande crescimento do estudo do português de variante brasileira nos EUA. Na verdade, como explica Tesser (op.cit: 74), havia uma dúvida sobre qual variante deveria ser ensinada no nível universitário: de um lado o Português europeu e seu reflexo nas colônias africanas despontavam como importante ponto de pesquisa; por outro, o crescente pan-americanismo fortalecia o estudo do português do Brasil. Foi apenas após a Segunda Guerra Mundial que o governo norteamericano passou a dar maior atenção ao português falado no Brasil. Deve-se ter em conta que até então, o ensino de uma língua estrangeira relacionava-se a estudos de civilização e cultura e não à "comunicação em si". Com a necessidade urgente de treinar soldados para a guerra, a *American Council of Learned Societies* desenvolveu o método de "concentração na língua falada" conhecido como o "Programa de Treinamento Especializado do Exército" (*Army Specialized Training Program*). E um dos primeiros cursos a ser ensinado foi o "Português do Brasil".

O interesse pelo Brasil se fez crescer após a guerra, ao ponto de universidades como Duke, Tulane, North Carolina, Texas-Austin e Vanderbilt estabelecerem programas de estudo sobre a América Latina, onde haveria um enfoque no Brasil. Observa-se que não havia uma diáspora representativa de língua portuguesa no sul dos Estados Unidos, onde estão tais universidades, mas uma vontade política de desenvolver pesquisas relativas ao Brasil, e conseqüentemente, o ensino da língua portuguesa falada no país fez com que centros para estudos da América Latina fossem criados em tais universidades²⁰. Kay Hancock²¹ conta a história da criação do *Institute for Brazilian Studies* da Universidade Vanderbilt, uma iniciativa do chanceler da universidade, Dr. Brascombe. O chanceler esteve no Brasil logo após a guerra e voltou extremamente motivado para organizar um instituto de estudos brasileiros. O instituto foi fundado em 1946. Em maio de 1949, em visita oficial aos Estados Unidos, o Presidente Eurico Gaspar Dutra fez questão de visitar o instituto, em Nashville.

As novas perspectivas em pesquisa com língua portuguesa fez com que houvesse uma explosão de matrículas em cursos de português nos anos 40. Tesser (op.cit. 76) menciona que em 1942, 51 instituições de nível superior ofereciam português, contabilizando 558 estudantes. Em 1943, 75 instituições ofereciam português. Em 1944, esse número aumentou para 92, em 35 estados diferentes. Em 1946, 94 instituições, contabilizavam 1868 estudantes. Em 1947, mais 10 instituições passaram a oferecer português, embora o número de estudantes tenha decaído um pouco, para 1848. Depois disso, durante os anos 50, o

²⁰ - A *Carnegie Foundation for Advancement of Teaching* propiciou fundos para a criação desses centros.

²¹ - HANCOCK, 1991.

número de estudantes de português no nível universitário passou a sofrer uma grande queda. Em 1956, o número caiu para 350 apenas.

Somente a partir dos anos 60, o português passou a crescer novamente e o interesse maior sobrecaiu no português brasileiro. Isso deveu-se especialmente ao *National Defense Education Act*, de 1958, que assegurava fundos federais para a educação em todos os níveis, o que beneficiou o estudo de Línguas Modernas. Essa lei apontava a língua portuguesa como uma das línguas prioritárias para a segurança do país e para as relações com o estrangeiro. Tal financiamento beneficiou o ensino do português em regiões com pouca diáspora, em universidades como Wisconsin e Texas, e especial atenção foi dada à importância do português falado no Brasil (Castanho, 2010:120).

Outros decretos federais também beneficiaram o estudo de línguas estrangeiras, dentre as quais o português. Entre eles o *National Security Language Act* de 2003-2004²² que visava fortalecer a segurança nacional pela expansão e melhoria do ensino de línguas estrangeiras; e o *Teaching Language for National Security and American Competitiveness*, de 2006, que buscava a melhoria da competitividade acadêmica dos alunos nos Estados Unidos. A Modern Language Association traz em seu site um mapeamento entre os anos 1958 a 2009 dos números de estudantes de línguas estrangeiras, por estado, por instituição e pela língua estudada. Comparando o português com outras línguas que selecionei, encontramos a seguinte tabela:

PORTUGUESE	2009	2006	1998	1990	1980	1970	1968	1960
	11,371	10,267	6,926	6,118	4,894	5,065	4,048	1,017
GERMAN	2009	2006	1998	1990	1980	1970	1968	1960
	96,349	94,264	89,020	133,594	127,015	201,928	216,263	146,873
ITALIAN	2009	2006	1998	1990	1980	1970	1968	1960
	80,752	78,368	49,287	49,843	34,796	34,236	30,359	11,264
FRENCH	2009	2006	1998	1990	1980	1970	1968	1960
	216,419	206,426	199,064	273,143	248,307	358,617	388,096	229,463
SPANISH	2009	2006	1998	1990	1980	1970	1968	1960
	864,986	822,985	656,445	534,182	378,960	386,709	364,870	180,066
CHINESE	2009	2006	1998	1990	1980	1970	1968	1960
	60,976	51,582	28,456	19,427	11,366	6,115	5,061	1,763
JAPANESE	2009	2006	1998	1990	1980	1970	1968	1960
	73,434	66,605	43,141	45,830	11,516	6,620	4,322	1,539

Quadro 2: Tabela de números de estudantes de outras línguas estrangeiras em relação ao Português. Fonte: Modern Language Association (www.mla.org)

²² - Informação sobre decretos do governo pode ser encontrada no site do governo americano sobre Projetos de Lei e Resoluções: <http://www.govtrack.us/congress/bills/>

Como se pode ver, nos anos 60, o francês era a língua com maior número de alunos nos EUA, no ensino superior, seguido do espanhol e depois do alemão. Na época, 1017 alunos estudavam português. Entre 1960 e 1968, o número de estudantes de português quadruplicou, passando a ter mais de 4 mil estudantes. Houve grande aumento também do número de estudantes de alemão, francês e espanhol e, apesar do espanhol estar bem perto do francês em números, era a língua francesa que dominava. Em 1970, aumentou o número de estudantes de português para 5 mil. O alemão e o francês começaram a perder terreno para o espanhol. O português foi aumentando em número e ultrapassou 5 mil. Em 1980, esse número caiu, mas nota-se como o número das línguas orientais aumentou significativamente, o que nos leva a entender que houve uma migração de alunos. Em 1990, houve novo aumento no número de estudantes em todas as línguas. O espanhol passou a ser a língua mais estudada nos Estados Unidos, tomando uma distância significativa do francês e do alemão. Em 1998, o francês e o alemão tiveram grandes perdas. Também houve perdas para o italiano e para o japonês. No entanto, o português, o chinês e o espanhol demonstram significativo acréscimo de estudantes.

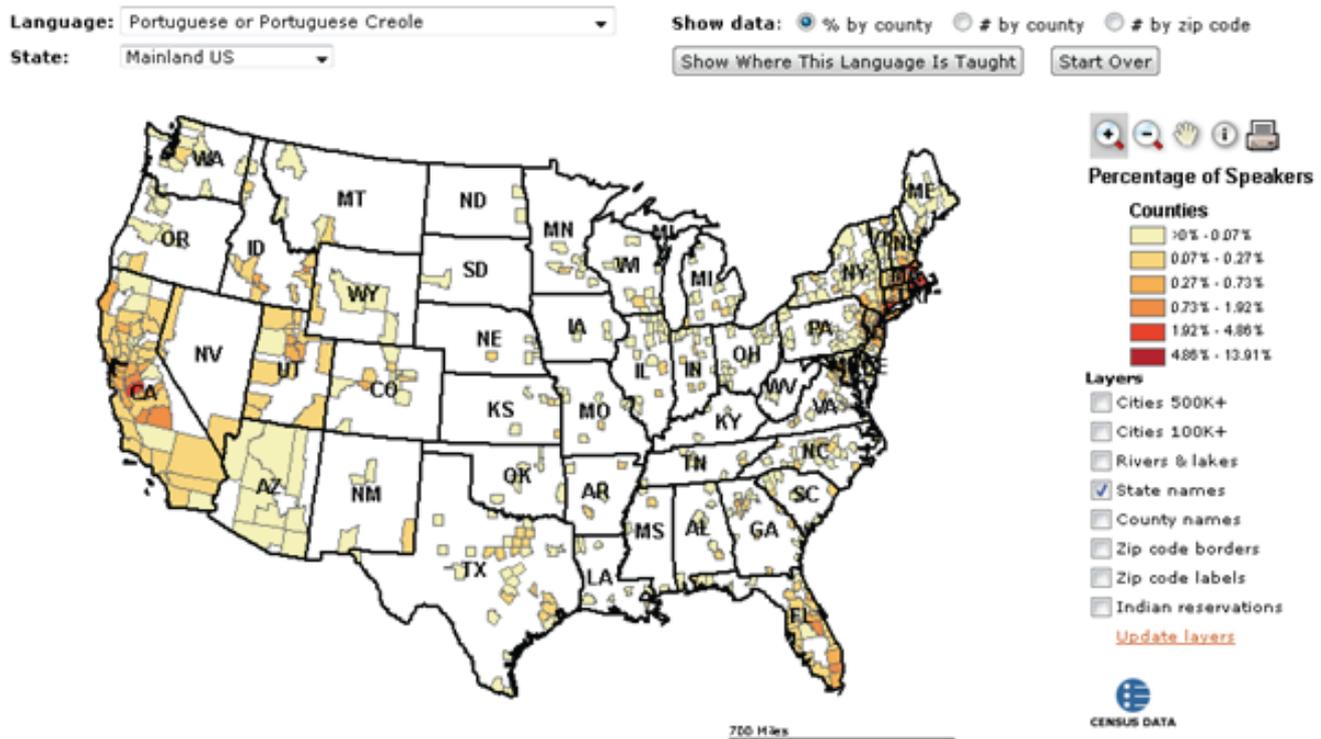
O quadro mostra que as línguas orientais ganharam muita visibilidade no decorrer das últimas 5 décadas nos EUA. Mas, retificando o que Milleret também observou (2012:138), percebe-se claramente que desde 1998, o número de estudantes inscritos em português cresceu muito mais rapidamente do que nos anos anteriores e houve um crescimento percentualmente muito maior do número de estudantes inscritos em português do que todas as outras línguas estrangeiras em conjunto.

Hoje, 3 anos após, sabemos que há um número ainda maior de alunos estudando português em instituições universitárias nos EUA. Estamos na expectativa dos novos dados do MLA.

4 - O papel da diáspora e o desenvolvimento dos cursos de português

O papel da diáspora de língua portuguesa é extremamente significativo para o ensino do português na educação superior. Fato reforçado pelos mapas a seguir.

O site da Modern Language Association traz o seguinte mapeamento, identificando os estados em que há estudantes de português:



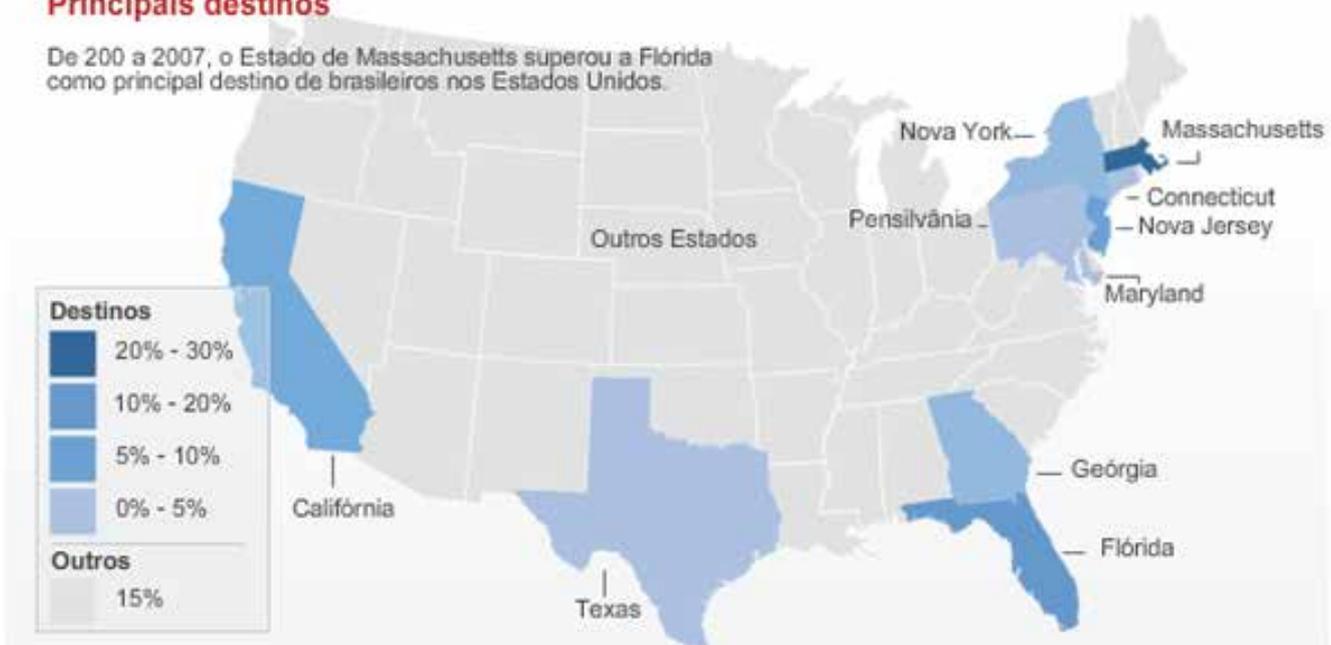
Quadro 3: Mapa onde o português é ensinado nos Estados Unidos. Fonte: Modern Language Association (www.mla.org)

Vemos, no quadro 3 acima, que a língua portuguesa é ensinada em todos os estados americanos. Com concentração maior nos estados do leste, como Massachussets, Rhode Island; no oeste, em especial na Califórnia; e no sul, na Flórida.

Comparemos agora o mapa da MLA, com o mapa dos imigrantes brasileiros aos Estados Unidos, segundo estudo de Álvaro Lima.

Principais destinos

De 200 a 2007, o Estado de Massachusetts superou a Flórida como principal destino de brasileiros nos Estados Unidos.



Quadro 5: Principais destinos de imigrantes brasileiros aos Estados Unidos em 2007. Fonte: LIMA, Álvaro (2009). Brasileiros na América.²³

Como se pode perceber, em comparação com os dados da Modern Language Association, o ensino do português é mais representativo nos estados em que há um maior número de imigrantes. O quadro acima comprova isso. O estado em que há mais estudantes de língua portuguesa no nível superior é Massachussets, onde há exatamente a maior concentração de imigrantes lusófonos. Depois, vêm os estados da Flórida e da Califórnia.

Isso parece um fato natural, dado que falantes de português podem motivar o oferecimento de cursos de literatura e cultura lusófona na região em que vivem. Mas é interessante notar que as comunidades portuguesas imigrantes aos Estados Unidos, ao contrário de imigrantes de outras nacionalidades, como atesta Castanho, (2010:119) “pouco faziam pela integração do ensino do Português nas Universidades”. A educação em língua portuguesa sempre recaía no ensino secundário.

A imigração brasileira aos Estados Unidos iniciou-se muito depois da portuguesa. Enquanto os portugueses migraram para os EUA por séculos, apenas no final do século XX, sobretudo na década de 80 é que brasileiros, descontentes com a instabilidade econômica do país, resolveram tentar a sorte em outros países, como Japão, França, Portugal, Canadá, mas em especial nos EUA.

Beserra (2006:6), em seu interessante estudo sobre os imigrantes brasileiros em Los Angeles, destaca como não era comum o brasileiro se tornar imigrante antes dos anos 80. Raros eram os casos de imigração por parte do brasileiro: em geral, o exílio no país estrangeiro era involuntário (como o caso de exilados políticos ou artistas) ou eles se deslocavam por causa de sua carreira profissional ou artística (como Carmen Miranda).

O artigo de Spina Forjaz bem acentua a situação de brasileiros nos EUA no final da década de 80 e relembra a importância da comunidade de portugueses, que atraía e acolhia imigrantes brasileiros. A autora assim expõe (1993:72):

Outra temática importante, que fica apenas apontada aqui, são as relações que se estabelecem entre os imigrantes portugueses, colônia numerosa e mais antiga nos EUA, e os mais recentes imigrantes brasileiros. Os dados demonstram que a identidade lingüística e cultural os aproxima freqüentemente, sendo que os portugueses - em geral já estabelecidos e adaptados - exercem o papel de protetores/ exploradores para muitos brasileiros recém-chegado.

A afinidade entre portugueses e brasileiros, unidos pelo idioma e por características culturais (religião, festas, comida) fez com que brasileiros fossem também atraídos por lugares nos EUA onde a comunidade portuguesa já havia se estabelecido. Com um “suporte de base”, a região de Boston tornou-se, de fato, um grande destino de brasileiros bem como

²³ - Mapa com base nos dados de Lima (2009) extraído do infográfico no link:
<http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1273461-5602,00-CONHECA+O+PERFIL+DOS+IMIGRANTES+BRASIL+EIROS+NOS+ESTADOS+UNIDOS.html>

de caboverdianos. Como 'imigrante traz imigrante', a comunidade de língua portuguesa foi se avolumando cada vez mais e a comunidade de brasileiros foi se destacando em relação às outras. Hoje, Massachussets é o estado com maior número de imigrantes brasileiros.

Na Califórnia, o mesmo fenômeno ocorreu. Portugueses se estabeleceram, com isso, os primeiros brasileiros tinham um suporte cultural e linguístico e foram se instalando. No entanto, Beserra (2003:81) transcreve uma entrevista com um brasileiro, pastor na Califórnia, em que ele relata que os portugueses pararam de imigrar, e foram aos poucos entrando no "melting pot" norteamericano, e sua cultura e língua se anuancaram em comparação aos brasileiros. Estes se agrupavam para manter suas tradições e, por muitos não falarem inglês, davam maior valor à sua língua.

A importância em "dar valor à língua nativa" de crianças fez com que algumas leis americanas garantissem a educação bilíngue nos EUA, como a lei federal *Bilingual Education act*, de 1968 e leis estaduais que defendiam o bilinguismo. Regiões onde havia grande incidência de falantes de português foram muito beneficiadas por essa lei.

Para dar conta do ensino do português em escolas de educação primária e secundária, havia a necessidade de formação de professores no nível terciário. Talvez esse fosse o primeiro envolvimento do ensino de português na universidade em relação a necessidades da diáspora. Castanho (op.cit.:123) menciona que demorou para que houvesse uma resposta das universidades em atender as escolas comunitárias de origem portuguesa. Mas, por causa dessa demanda, é que universidades começaram a estar mais atentas ao oferecimento de cursos de português e de pedagogia da língua portuguesa.

Como mencionei anteriormente, o ensino do português de variante brasileira na universidade muito se ampliou depois de um relacionamento mais estreito entre EUA e Brasil e a conseqüente criação de centros de estudos latino-americanos ou de estudos brasileiros. O estabelecimento de tais centros, conectando o estudo da cultura ao da língua, tem proporcionado também um relacionamento mais próximo à comunidade brasileira.

Novas políticas educacionais também têm dado grande abertura para a relação entre diásporas e o ensino de línguas estrangeiras nos EUA. Em 1996, entrou em vigor uma lei nacional que sustentava a promoção e a inclusão de línguas estrangeiras na educação dos alunos. Trata-se dos "Parâmetros Nacionais para a Aprendizagem da Língua Estrangeira no Século XXI" (*National Standards for Foreign Language Learning In The 21st Century*). Tendo desempenhado um papel de liderança no desenvolvimento dos *Standards*, a ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*)²⁴ ressalta o valor da competência comunicativa através da abordagem a 5 áreas, conhecidas como os 5 Cs da Educação em Língua Estrangeira: Comunicação, Cultura, Conexões, Comparações e Comunidades.

Os *Standards* têm servido de base para a educação primária, secundária e também a universitária. Como a língua estrangeira, nessa perspectiva, é vista como um **meio** onde ocorre a comunicação, integração, mútuo entendimento e relação entre falantes nativos e não-nativos, tem havido uma grande abertura para incorporar comunidades de imigrantes à

²⁴ - Um resumo dos Standards, que se encontra na sua terceira edição (2007), encontra-se no webiste da ACTFL http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf

esfera de ensino de línguas nos Estados Unidos. “Comunidades” é uma meta importante dos *Standards*. O propósito é fazer o estudante participar com confiança em comunidades multilíngues, seja em seu país ou ao redor do mundo.

Bastos e Hanna (2012:202) ressaltam que há, nas universidades americanas que ensinam português de variante brasileira, uma preocupação com o alcance das sociedades multilíngues e multiculturais do mundo pós-moderno. Nelas, o entendimento intercultural faz-se presente em todos os cursos oferecidos, e para isso, há uma grande utilização de material autêntico da mídia e da cultura brasileira (livros, jornais, artigos de revistas, filmes, novelas, etc).

Para se enfatizar a questão “autenticidade”, a meu ver, nada melhor do que a participação *in loco* de membros da diáspora brasileira no contexto universitário.

Moser²⁵, em sua pesquisa sobre a expansão do ensino do português nas universidades norte-americanas, concluiu que o quesito **cultura** é uma das maiores motivações dos alunos em relação ao estudo da língua portuguesa. Moser observa que a área curricular preferida de estudantes de universidades que se localizam em regiões de imigrantes são “Tópicos Culturais”. Isso reforça a importância da diáspora. Seu estudo salienta que elementos culturais contribuem para um maior nível de satisfação nas aulas de português, e os estudantes motivados pela cultura luso-brasileira são os que indicam a experiência de aprender português como a mais positiva.

5 - A diáspora brasileira em Chicago e a relação com o programa de português da Northwestern University.

Quem são os brasileiros que moram em Chicago e de que forma podem contribuir com o ensino de português na Northwestern University?

A “Encyclopedia of Chicago”²⁶ traz dados sobre os primeiros brasileiros que se assentaram nessa bela cidade, banhada pelo lago Michigan. Esses brasileiros, na verdade, eram de origem europeia que, após fugirem para o Brasil em consequência da Segunda Guerra Mundial, conseguiram escapar de leis bem restritivas da imigração americana com o fim de se estabelecerem em Chicago. Alguns portugueses judeus também aí se incluíam. Mas durante o final da década de 40 até meados da década de 50, esses imigrantes não formavam um grupo coeso. Frequentavam esporadicamente comunidades com as quais se identificavam. Até os anos 70, não se pode dizer que havia uma “comunidade brasileira”.

Em meados da década de 60, alguns brasileiros, à procura de um melhor padrão de vida, passaram a imigrar para Chicago. Homens solteiros voltavam ao Brasil em poucos anos, mas famílias tendiam a ficar por mais tempo e, com isso, estabeleceram a primeira comunidade brasileira.

Em meados da década de 60, alguns brasileiros, à procura de um melhor padrão de

²⁵ - MOSER, 2009.

²⁶ - A “Encyclopedia of Chicago” é uma enciclopédia eletrônica mantida pela Chicago Historical Society. Pode ser acessada pelo link: <http://www.encyclopedia.chicagohistory.org>

vida, passaram a imigrar para Chicago. Homens solteiros voltavam ao Brasil em poucos anos, mas famílias tendiam a ficar por mais tempo e, com isso, estabeleceram a primeira comunidade brasileira.

Nos anos 70, surgiu na cidade o primeiro clube de futebol, conhecido como "Flyers Soccer Club", conhecido como "clube Luso-Brasileiro de futebol". Mas fechou em 1985, em decorrência da mudança de muitos de seus jogadores para cidades mais quentes nos Estados Unidos, como Miami ou Los Angeles, ou para cidades como Nova Iorque, Newark ou Boston, onde havia um grande número de comunidades brasileiras e portuguesas. No entanto, na mesma época, em que esses grupos saíam, novos grupos de brasileiros chegavam à cidade, com a leva de brasileiros que passaram a imigrar para os Estados Unidos nos anos 80. Diferentemente de comunidades de Nova Iorque ou Los Angeles, não apenas o número de brasileiros que permanecia em Chicago era bem menor, como também muitos deles vinham transferidos, com emprego garantido, antes mesmo de partirem do Brasil.

Acredito que há dois fortes motivos por que a diáspora brasileira, comparativamente, é menor em Chicago, uma das maiores cidades dos EUA, com uma larga população de imigrantes²⁷. São eles o inverno longo e intenso, e o fato de que historicamente não havia uma 'base de língua portuguesa' na cidade como em Boston, Los Angeles ou mesmo Nova Iorque.

Hoje em dia, a comunidade brasileira em Chicago tem uma presença bem marcante na cidade. Estima-se um número de 20 a 25 mil brasileiros entre Chicago e seus arredores. E uma grande quantidade de negócios e serviços, como restaurantes, famosas churrascarias, lojas de produtos brasileiros, inúmeros músicos e grupos musicais de Samba (como a Chicago Samba e a Evanston Escola de Samba) a Bossa Nova (como a Bossa Três), academias de Capoeira, Jiu-Jitsu, e escolas de português, como a Brazil in Chicago, (e outras três que lecionam português). Há inúmeras igrejas brasileiras ou grupos religiosos que se reúnem semanalmente, sem contar profissionais gabaritados como professores universitários, médicos, engenheiros, advogados, etc. Há também estudantes brasileiros que vêm fazer doutorado e depois ficam ou que se associam firmemente à comunidade brasileira enquanto estão temporariamente pela cidade. E diversos grupos culturais ou esportivos que são muito ativos (como Mães Brasileiras de Illinois, Quilombo Cultural Center, etc).

Todos esses grupos têm algo a ensinar sobre a vibrante cultura brasileira para nosso estudante universitário... mas como?

Em primeiro lugar, uma palavra sobre a Northwestern University. A NU, instituição privada, fundada em 1851 nos arredores de Chicago, está hoje entre as melhores universidades nacionais, bem como do mundo²⁸. Estudantes de todas as partes dos EUA, bem como de diferentes países se inscrevem anualmente. Há cerca de 8 mil estudantes de graduação e um número equivalente de estudantes em pós-graduação. É uma universidade muito seletiva. Cerca de 32 mil estudantes se candidataram para ingresso em 2012, e apenas 15% foram aceitos.

²⁷ - A 6ª. cidade com maior número de imigrantes, atualmente nos EUA, segundo galeria de fotos publicadas em 27 de julho de 2010 no site

<http://www.thedailybeast.com/galleries/2010/07/27/20-u-s-cities-with-the-most-immigrants.html>

²⁸ - 12º colocação no ranking das universidades dos EUA e a 30º colocação no ranking mundial

<http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/northwestern-1739>

http://en.wikipedia.org/wiki/Academic_Ranking_of_World_Universities

O programa de português da NU está vinculado ao Departamento de Espanhol e Português. Atualmente, temos cerca de 60 alunos de português por trimestre, cerca de 180 alunos por ano, o que representa um crescimento muito grande desde 2007, quando ingressei. Na época, tínhamos cerca de 45 alunos por ano. Reformulamos cursos, estratégias de ensino, com linguística aplicada e uso eficiente de tecnologia em sala de aula, conversação online com estudantes do Brasil²⁹, pesquisa de campo e programas culturais³⁰. Acreditamos que todos esses fatores, além do maior interesse pelo Brasil, foram fundamentais para o aumento do número de alunos. Nossos alunos não são necessariamente de Letras. Eles vêm de diversos cursos e diferentes "colleges" (de música a jornalismo, de engenharia a ciências da computação, etc.) e têm diferentes objetivos para aprender português. Desde o ano passado, oferecemos a obtenção da "concentração em português" (*minor degree*) e isso também é uma vantagem para nossos alunos que estudam a língua³¹.

No nível básico, há dois caminhos a percorrer:

- 1) O curso acelerado – para falantes proficientes de espanhol (ou outras línguas românicas), depois de dois trimestres, estão aptos para o nível intermediário.
- 2) O curso normal – para falantes de inglês, ou estudantes com pouca proficiência em espanhol. São 6 trimestres completos antes do nível intermediário.

No nível intermediário, são oferecidos 3 cursos, em que se focalizam 1) competências de leitura e conversação; 2) competências de leitura e escrita e 3) cultura brasileira.

No nível avançado, há um curso específico de Tópicos Avançados em Língua Portuguesa, e os demais são de cultura ou literatura luso-brasileiras, muitas vezes, oferecidos em inglês³².

Alguns de nossos alunos (de 10% a 15%) são da segunda geração de imigrantes, em especial filhos de brasileiros ou, menos comumente, seus pais vêm de outros países lusófonos³³. Nem sempre os pais são da diáspora de Chicago, mas quando são, estes revelam ter prazer em participar em nossas atividades culturais.

Agora vem a questão: como a diáspora de imigrantes em Chicago se relaciona ao nosso programa de português?

Entendendo que a participação de membros da comunidade brasileira contribui culturalmente de forma significativa à aprendizagem do português, como professora de cursos de língua portuguesa, tomei duas iniciativas, para incluir a diáspora: pesquisa de campo e programas culturais.

³² - Cursos de literatura ou cultura podem atender a pré-requisitos de outros cursos na universidade. Além disso, nem sempre teremos alunos em número suficiente para cursos a esse nível em português.

³³ - No ano passado, tivemos um aluno cuja mãe era açoriana. Mas ela morava na região de Boston, não em Chicago.

Sobre a pesquisa de campo:

- Inclusão de enquetes, entrevistas e visitas à comunidade de imigrantes nos cursos intermediários de português.

Dois trabalhos, totalmente desenvolvidos em português, envolvendo a diáspora brasileira em Chicago, são solicitados a estudantes do segundo ano:

- a) Apresentação oral e narrativa escrita sobre uma região do Brasil. O aluno escolhe uma região do Brasil e entrevista um imigrante dessa região. O foco são as interfaces entre morar na cidade de origem do imigrante no Brasil e morar em Chicago, nos EUA. Após uma primeira entrevista, o aluno pode focalizar um ou mais pontos específicos de comparação (de acordo com sua escolha ou do imigrante). Por exemplo: a celebração de uma festa regional, a educação dos filhos, a comida, recreação, religião, profissão, etc. O **objetivo desse trabalho** é tentar compreender o olhar do imigrante face à nova realidade, em contraste com a região e cidade de onde ele vem. O aluno constrói a narrativa, apoiado em fatos, histórias, fotografias e outras mídias que o imigrante lhe fornecer. Com isso, ele também terá uma perspectiva sobre as duas realidades, no Brasil e nos EUA, havendo por “ponte” o imigrante entrevistado. Usos de vocabulário regional do imigrante devem ser comentados.
- b) Apresentação oral e narrativa escrita sobre uma (ou mais) atividade(s) com a comunidade brasileira. O estudante de português é convidado a participar de uma programação específica da comunidade brasileira. Por exemplo: festas de Carnaval, de aniversário, shows de música brasileira, atividades culturais em igrejas ou associações, participação em eventos esportivos, refeição em família na casa do imigrante, etc. O **objetivo** é o estudante vivenciar a realidade brasileira junto à diáspora e tentar compreendê-la através de seus próprios olhos. Ele vai documentar sua própria experiência e apresentar contrastes, conexões e perspectivas.

Programas culturais:

- A criação de uma associação estudantil que servisse de ponte entre os estudantes de português da Northwestern University e os brasileiros de Chicago, a NU-LBA: *Northwestern University Luso Brazilian Association*

Antes de lecionar na Northwestern, fui coordenadora do programa de língua portuguesa da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (2004-2007). Lá, iniciei uma associação luso-brasileira para os estudantes de português que tinha por objetivo dar a oportunidade de relacionar o estudante de português com brasileiros locais. A experiência foi bastante positiva, então, quando foi possível, fiz o mesmo na Northwestern. Em Urbana-Champaign, existe uma comunidade grande de brasileiros, porque além de imigrantes, há muitos estudantes da Universidade. A associação estudantil era bem ativa. Fizemos, inclusive programas de rádio, onde os alunos entrevistavam brasileiros.³⁴

³⁴ - Até hoje a Luso-Brazilian Association da UIUC continua a ser o elo entre estudantes de português e eventos culturais com brasileiros. Há pouco tempo, descobri seu dinâmico website: <http://lusobrazilian.wix.com/illinois>

Na Northwestern, a NUL-BA foi fundada no outono de 2010. Os objetivos principais da organização refletem os 5 Cs dos "Parâmetros Nacionais para a Aprendizagem da Língua Estrangeira no Século XXI": Comunicação, Cultura, Conexões, Comparações, Comunidades. Mas não se trata de "sala de aula". Os alunos são autônomos em muitos aspectos, inclusive o de decidir sobre programações. Contamos com um fundo do Departamento de Espanhol e Português que nos permite fazer um orçamento para os eventos do ano. Há uma junta executiva formada por alunos, sob a supervisão de professores de língua portuguesa, que irá decidir sobre detalhes de cada evento. A NU-LBA tem um estatuto e os membros ativos votam para tomar decisões. Há eleição a cada ano para presidente, vice-presidente e secretário.

Os objetivos da NU-LBA são:

- Promover a integração da comunidade estudantil de língua portuguesa com a comunidade luso-brasileira de Chicago;
- Engajar estudantes em projetos de natureza social e/ou acadêmica;
- Encorajar estudantes de português a praticarem a língua portuguesa numa atmosfera informal, com falantes nativos, em contextos de uso autêntico.

Por dois anos, inúmeros projetos têm tido a contribuição da diáspora brasileira em Chicago. Os próprios alunos formulam os cartazes e se encarregam de divulgar eventos no meio universitário, ou na página da NULBA, bem como no website, em que os alunos expõem as atividades da associação³⁵.

Dentre os eventos, envolvendo a comunidade brasileira, já houve entrevistas com convidados especiais; workshops de capoeira; workshops de música e dança; culinária brasileira; apresentação de filmes por brasileiros, etc. A experiência tem sido muito produtiva porque coloca em relevo as importantes contribuições que os imigrantes oferecem a quem aprende a língua portuguesa, ao mesmo tempo que ressalta o valor da diáspora numa cidade que cresce a cada dia³⁶. O estudante sente-se realizado: fala português com nativos, aprende sobre língua cultura, interage, coloca em prática o que tem aprendido em aula.. O imigrante sente-se valorizado: está a serviço de uma instituição acadêmica, e tem prazer em contribuir com seu conhecimento e experiência em relação à língua portuguesa e a cultura brasileira.

³⁵ - Página do Facebook:

<https://www.facebook.com/pages/Northwestern-University-Luso-Brazilian-Association/112564725429164?ref=ts>

Website da NU-LBA: <http://www://nulusobrazilianassoc.wix.com>

³⁶ - Em anexo, fotos de algumas das atividades do Programa de Português pela NU-LBA.

5 - Conclusão

A diáspora de língua portuguesa nos Estados Unidos é muito representativa. São mais de 3 milhões de imigrantes que escolheram os EUA como sua nova pátria. Os brasileiros fazem-se reconhecer facilmente por sua vivacidade e entusiasmo em representar um país que tem despontado cada vez mais no cenário mundial.

O ensino da língua portuguesa vai crescendo também, compartilhando desse mesmo cenário. Como professores universitários, buscamos atender as expectativas de estudantes que vêm na comunicação em língua portuguesa um leque de possibilidades para seus projetos de curto ou longo prazo.

Estabelecer a relação entre a diáspora em Chicago e os estudantes de português, pelo viés da universidade, tem sido uma forma extremamente positiva de produzir e testar conhecimentos, de criar relações, de fortalecer e enriquecer interações em língua portuguesa.

Não consigo ver o ensino da língua no meio universitário sem a presença marcante de falantes nativos que, ao nosso redor, vivem nessa língua e podem ajudar os estudantes a fomentarem seus sonhos de vivência em português. No entanto, apesar da euforia com um número maior de alunos de português, ainda lutamos para que cursos mais avançados tenham estudantes suficientes.

Milleret (2012:148) observa em sua pesquisa sobre o estado atual do ensino de português no nível universitário nos EUA, que a grande maioria de estudantes nos níveis iniciais de português não conseguirá desenvolver suas habilidades culturais e linguísticas na língua além de um nível rudimentar. É uma triste realidade, até mesmo para aqueles estudantes que participam da diáspora e são alunos de língua de herança ou segunda língua. As perspectivas para que avancem em estudos de língua portuguesa são pequenas. Por quê? A verdade é que o ensino do português nos EUA ainda representa apenas 0.7% do total de alunos inscritos nas universidades americanas. Há muito ainda por fazer.

Os EUA são o destino mais comum dos brasileiros que imigram, mas a falta de uma política consistente de países de língua portuguesa para o ensino do português no nível universitário onde há diásporas faz-se sentir profundamente. Hoje usufruímos de um “despertar” para o português. E não gostaria que essa “onda” de interesse fosse apenas um modismo. Precisamos, cada vez mais, nos unir com as diásporas na luta pela manutenção e difusão da língua.

Na sociedade de hoje, em que deslocamentos entre países é um procurar constante de novos projetos, meu desejo é que construamos projetos sólidos em comum. Desejo, principalmente, que usufruamos de possíveis acordos entre governos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa e meios universitários nos EUA. O meio institucional acadêmico é de grande importância para a difusão da língua portuguesa junto às diásporas, pois não apenas conduz o ensino aos mais diversificados alunos, como também tem condições de levar estudantes a se tornarem professores da língua.

Que a língua portuguesa seja o instrumento da realização de muitos sonhos, tanto de quem vive na diáspora, como daqueles que querem conviver com ela porque dela e com ela, podem aprender.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. 1992. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Lahud e Yara F. Viera, São Paulo, Hucitec.
- BASTOS, Neusa Maria & HANNA, Vera Lúcia. 2012. Bilinguismo, multilinguismo e falantes transnacionais nos EUA: o caso do ensino do português como língua estrangeira. In: FREITAS DE LUNA, José Marcelo (org.) *Ensino de português nos Estados Unidos*, Paco Editorial, Jundiaí, 185-210.
- BESERRA, Bernadete. 2003. *Brazilian immigrants in the United States*. New York, LFB Scholarly Publishing LLC.
- BILLER, Francesca. 2010. *America: a melting pot of race and culture or a loss of ethnic identity?* In: <http://www.usaonrace.com/feature-stories/america-melting-pot-race-and-culture-or-loss-ethnic-identity> Consulta em 12 de fevereiro de 2012.
- BRANNER, John Casper. 1919. *The importance of the Study of the Portuguese Language*. Hispania 2, no 2, 87-93.
- BOURDIEU, Pierre. 1980. L'identité et la représentation. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 35, novembre 1980, L'identité. 63-72.
- CASTANHO, Graça. 2010. O papel das Universidades Norte-Americanas na Promoção do Ensino do Português Não-Universitário (K-12). In: Ferreira, J & Marujo, M. *Ensinar Português nas Universidades da América do Norte*. Department of Spanish and Portuguese – University of Toronto, Instituto Camões, 115-125.
- CHARAUDEAU, Patrick. 1983. *Langage et discours. Elements de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris, Hachette.
- CUNHA, Euclides da. 1984. *Os Sertões*. São Paulo: Biblioteca do Estudante. 1ª Edição em 1902 (Laemmert & C. Editores).
- DAWSEY, Cyrus & James DAWSEY. 1995. The Heritage, The Confederados' Contributions to Brazilian Agriculture, Religion, and Education In: DAWSEY, Cyrus & DAWSEY, James (orgs). *The Confederados: Old South Immigrants in Brazil*. The University of Alabama Press, Tuscaloosa and London. pp: 84-104.
- GUERREIRO, Carmen & Luís Costa PEREIRA JR. *O valor do idioma*. Revista Língua Portuguesa, Ed.72, outubro de 2011. Link consultado em 31 de outubro de 2011: <http://revistalingua.uol.com.br/textos/72/o-valor-do-idioma-249210-1.asp>
- HANCOCK, Kay. 1991. *The Brazil connection*, Vanderbilt Magazine, Summer 1991, p: 18.
- LIMA, Álvaro. 2009. *Brasileiros na América*. CIP Brasil, Catálogo Nacional de Publicações, Sind. dos Editores de Livros, SP.

LEVINE, Robert. 2005. *Research on Brazil in the United States*. In: Eackin & Almeida, (eds) *Envisioning Brazil*. University of Wisconsin Press, 30-51.

MILLERET, Margot. 2012. *Portuguese Study in Higher Education in the United States* *Hispania*, Volume 95, Number 1, March 2012, 135-150. Published by The Johns Hopkins University Press.

MOSER, Robert H. 2009. A expansão do ensino do português nas universidades norte-americanas e o papel da motivação estudantil. In: MOTA, Kátia & Denise SCHEYERL (orgs.) *Espaços linguísticos, resistências e expansões*. Salvador. Editora da Universidade Federal da Bahia, pp: 209-252.

PIRES, Élson Luciano Silva. 2005. Por que(m) os brasileiros emigram? As influências da retração do desenvolvimento, do mercado de trabalho e da consolidação das redes sobre as emigrações brasileiras internacionais. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. N. 13, 95-112.

RIBEIRO, Darcy. 1995. *O Povo Brasileiro*. São Paulo, Companhia das Letras.

SADLIER, Darlene. 2008. *Brazil Imagined: 1500 to present*. University of Texas Press.

SCHAFF, Adam. 1974. *Langage et Connaissance*. Paris: Anthropos.

SPINA FORJAZ, Maria Cecília. 1993. Os exilados da década de 80: imigrantes brasileiros nos Estados Unidos. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 33(1):66-83 Jan/Fev. 1993.

ST. CLAIR, Robert. 2000. *Language and the society of knowledge. The crack in the cosmic egg*. Louisville, University of Louisville.

SMITH, Robert. 1945. *A pioneer teacher: Father Peter Abad and his Portuguese Grammar*. *Hispania* 28, no. 3: 330-363.

TESSER, Carmen C. 2005. Brazilian Portuguese Language and Linguistics. In: Eackin & Almeida, (eds) *Envisioning Brazil*. University of Wisconsin Press (pp 73-92).

2) Foto do evento "Festa Brasileira" com Moacyr Marchini, publicada no Jornal Daily Northwestern, em 7 de outubro de 2011.

On Campus

Festa Brasileira



Brennan Anderson/The Daily Northwestern

SAMBA: The Portuguese Language Program hosted a Samba dance lesson that included traditional Brazilian food at the Festa Brasileira on Thursday evening.

3) Convite elaborado pelos estudantes de português da NU-LBA para evento que na Northwestern University que contou com a participação de vários membros da comunidade brasileira.



On Sunday , April 17th, our Northwestern Luso-Brazilian Association invites you to come to the Global Village Event and try...

... a little bit of Brazilian Culture!

Capoeira, the Brazilian blend of fight and dance, with the group GINGARTE CAPOEIRA! You will learn moves and watch their impressive presentation!



Brazilian Food like *risólis*, *pastéis* and *coxinha* offered by "Sabor Express" and the delicious *Brigadeiro*, made by our students!!

Brazilian Music and instruments for you to play



FOGO DE CHÃO
CHURRASCARIA
BRAZILIAN STEAKHOUSE

Raffle of 2 Gift Certificates to dine at the well-known Brazilian Churrascaria "**Fogo de Chão**".

All this, and more!

SUNDAY, April 17th from 12 to 3PM at the SPAC Parking Lot.

We want to see you there! Queremos ver você lá!

4) Estudantes de Português, líderes da NU-LBA, durante o evento cultural, que recebeu mais de 500 estudantes da universidade.



5) Convite para evento cultural na Northwestern University. Participação especial: Evanston Escola de Samba, que deu aula de samba para os alunos. A NU-LBA participou com uma mesa sobre países lusófonos.



Samba with the Evanston Escola de Samba! Practice the Samba from 12h30 to 1pm Parkes Hall 120 And let's perform together at 1:10pm during the Global Village event



Try a delicious brigadeiro!

Global Village

Saturday April 21st

12pm-3pm
Parkes Hall 122

Come join the celebration!
Learn to Samba!
Eat delicious Brazilian food!
Gain information about Portuguese speaking countries!
Sponsored by the Luso-Brazilian Association





INTERAÇÃO SOCIAL E O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA DIÁSPORA: A EXPERIÊNCIA DA CALIFÓRNIA

Valeria Sasser

Sobre o autor

Diretora do Instituto Brasil de Educação e Cultura (IBEC) e do Projeto Contadores de Estórias.
Contato: v_diniz@hotmail.com

Resumo

Nesse texto faz-se, primeiramente, uma avaliação da situação específica da Califórnia no que diz respeito aos imigrantes brasileiros, sua composição, distribuição e relacionamento com outras comunidades lusófonas. Depois se faz uma análise das dificuldades e problemas encontrados na manutenção e então discorre-se sobre as iniciativas para o ensino da língua portuguesa nessa comunidade, notadamente como língua de herança. Por fim, uma avaliação do ensino da língua-cultura, dos materiais utilizados e algumas considerações e propostas de soluções para os problemas levantados, trazendo à tona a necessária colaboração governo-sociedade civil para melhoria dos resultados no ensino do português nas diásporas.

Palavras-chave

Língua de herança; brasileiros na Califórnia; políticas linguísticas.

1 - Introdução

A imigração traz alguns desafios no que diz respeito à manutenção e ensino da língua portuguesa. Destino de muitos imigrantes brasileiros, a Califórnia é um Estado de grande diversidade, de pensamento mais liberal e com renomado interesse pelo novo. Mas é também um lugar de contrastes e contradições. Essa curiosidade pelo novo transcende a tudo e, com o recente crescimento da economia brasileira, apareceu também ali um novo interesse pela língua portuguesa.

A presença da língua portuguesa na Califórnia tem cerca de um século, iniciando-se com os açorianos que para lá emigraram em fins do século XIX e início do século XX para o exercício da pesca e da agricultura e que fundaram cidades como Pescadero. Cabo-verdianos também imigraram para a Califórnia no mesmo período. Mais recentemente, os brasileiros encontraram lá seu novo lar. Somos hoje cerca de 123.000 brasileiros na Costa Oeste, a maioria desses brasileiros encontra-se na Califórnia. Tentarei, neste artigo, explicar um pouco das dinâmicas dessa comunidade e a presença da língua portuguesa na Califórnia.

2 - O português e a comunidade brasileira na Califórnia

Minha observação é de que a comunidade brasileira na Califórnia e na Costa Oeste americana têm algumas características que a diferenciam das outras comunidades brasileiras nos EUA. Primeiramente, porque é menos numerosa e menos organizada que, por exemplo, as comunidades de Boston, Miami e Nova Iorque, que, juntas, têm população estimada em cerca de 966.000, segundo dados do Itamaraty¹. A estimativa do Itamaraty para a Costa Oeste é de 123.000 brasileiros. Associações culturais e educacionais são raras. A geografia, o clima e o motivo dessa migração também são impactantes neste cenário.

Segundo o censo norte-americano, a Califórnia tem uma população hoje de 36.264.467 pessoas, sendo que dessas, 9.865.537 são pessoas nascidas no exterior, cidadãs americanas ou não. Mais da metade desses estrangeiros são Latinos², com a proporção chegando a 68,5 % na Califórnia³; muitos desses são brasileiros. O número estimado de brasileiros somente na área da Baía de São Francisco é de 30.000 a 50.000. No noroeste americano, a comunidade é composta, em sua maioria, por goianos, mato grossenses e gaúchos, diferentemente de Massachussets, com maioria mineira, ou a Flórida, com maioria carioca.

De modo geral, por se verem e serem vistos pelos americanos de maneira diferente, os brasileiros costumam se classificar no censo de acordo com sua própria etnicidade herdada⁴, não baseada em conceitos étnicos hierárquicos da sociedade norte-americana⁵. Os brasileiros não se veem Latinos e, por perceberem discriminação em relação a esse grupo, recusam o rótulo de Latinos com veemência⁶. O número de brasileiros de acordo com

¹ - Itamaraty: www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br, 2011.

² - O censo americano não separa os latinos apropriadamente, portanto não figura Brasil como opção para local de nascimento, o que precisa ser declarado em outro campo, muitas vezes esquecido ou ignorado. Acrescente-se à falta de classificação, o medo dos brasileiros em responder ao censo norte-americano.

³ - www.census.gov, 2011.

⁴ - Etnicidade herdada. cujos conteúdos referem-se a valores incorporados à ideia de uma origem comum que cria a diferenciação, no entanto, não impossibilita a circulação na sociedade. Fenômeno de identidade do grupo (AGUIAR, 2009).

⁵ - MARROW, 2003.

⁶ - TOSTA, 2004.

o censo norte-americano é de 212.430⁷, mas sabemos que esse número não corresponde à realidade pelo medo que a comunidade brasileira tem de responder ao censo americano.

O Itamaraty estima em cerca de 1.366.000 o número de brasileiros vivendo nos Estados Unidos hoje (op. cit.), com cerca de 70% deles indocumentados⁸ e, de modo geral, esses brasileiros têm pouca consciência de cidadania. Na Costa Oeste, há poucos e incipientes centros de assistência aos Brasileiros; na Grande São Francisco, somente dois são grandes o suficiente para merecerem menção: a Brazilian Alliance e Brazilian Cultural Center (BCC).

No que diz respeito ao Português nessa área, observo que o registro falado pela maioria desses brasileiros é bastante popular e não parecem dar importância/prioridade à aquisição do português mais padrão –incluindo ensiná-lo aos seus filhos – nem a outros assuntos práticos para a vida no exterior. Ainda assim, comparativamente, a comunidade na Costa Oeste apresenta uma participação bem acima da média em eventos de integração comunitária. Nas conferências comunitárias anuais promovidas pelo conselho de cidadãos de São Francisco, atraímos cerca de 80 brasileiros e vários eram lideranças/formadores de opinião que replicaram a informação em suas microcomunidades. Parece pouco, mas se um evento recente sobre trabalho na comunidade em Boston, que tem cerca de 330.000 brasileiros, atraiu o mesmo número de participantes, termos tido 80 em nossa conferência é, proporcionalmente, muito superior à Boston. Além disso, lideranças e membros da comunidade de São Francisco elaboraram a Carta de São Francisco e outros documentos importantes enviados ao Itamaraty e/ou ao governo federal; essas lideranças sempre comentam/opinam quando há consulta pública em assuntos de interesse; elegeram um representante para o Conselho de Representantes dos Brasileiros no Exterior (CRBE), apesar de sua desvantagem numérica.

Por outro lado, os brasileiros que têm um nível educacional mais alto têm profundo interesse não somente na aquisição/aperfeiçoamento da língua, mas também no fortalecimento da identidade brasileira de seus filhos.

De modo geral, a comunidade brasileira é considerada pelos americanos uma comunidade alegre, trabalhadora e ordeira e os dados étnicos da população carcerária na Califórnia confirmam essa ideia: os brasileiros não aparecem nas estatísticas prisionais dado seu número ínfimo⁹.

⁷ - www.census.gov, 2011.

⁸ - ZUBARAN, 2008.

⁹ - www.cdcr.ca.gov, 2011.

3 - Leitorados e desenvolvimento da presença da língua nas universidades da Califórnia

Em um momento singular da economia mundial, quando o Brasil é uma nação forte e reconhecida, o ensino de português em todos os níveis no exterior deve ser tratado como uma questão política estratégica para manutenção desse status e, nesse contexto, o ensino de português no nível universitário na Califórnia merece uma atenção especial. Os poucos departamentos de línguas românicas que possuem cátedras de Português dividem seus reduzidos orçamentos com o Espanhol, segunda língua mais falada no Estado. Além disso, segundo Scott¹⁰, vários programas universitários de língua portuguesa estão em Estados cuja população lusófona é irrelevante.

Esses departamentos de língua são também pouco divulgados, havendo mais atividade por parte dos alunos que propriamente da instituição sobre a língua e a população lusófona na área. Alguns Centros de Estudos Latino-Americanos promovem filmes em língua portuguesa, como o Centro de Estudos Latino-Americanos (CLAS, acrônimo em Inglês) da Universidade da Califórnia em Berkeley (UC Berkeley). Devo ressaltar que há interesse no desenvolvimento ou melhoramento dos departamentos já existentes, mas com a situação econômica e orçamentária da Califórnia nas condições em que se encontra, dificilmente haverá atividade nessa direção por parte das instituições públicas daquele Estado. Na cidade de São Francisco, por exemplo, há interesse por parte do Department of Education, Graduate Studies, da San Francisco State University (SFSU) em ter um relacionamento maior com a língua portuguesa, tanto na instrução de herança quanto na instrução como segunda língua. Vale mencionar que essa universidade já possui um programa similar para Mandarim em parceria com a China.

Em todos os casos, a abordagem e estímulo ao ensino da língua portuguesa devem ter uma dimensão interdisciplinar, focando não somente no leitorado de Português propriamente dito, mas também no suporte/desenvolvimento de programas de língua de herança e língua estrangeira específicos para a língua portuguesa, além de acordos com as universidades para intercâmbio de alunos e acadêmicos, facilitando a troca de boas práticas e teorias em andamento e ajustes de rota que se fizerem necessários, especialmente no início.

4 - O interesse da comunidade e dos governos estadual e federal americanos

Tendo participado de quase todas as reuniões da comunidade desde 2008 e em outros eventos na Califórnia, posso atestar que a reivindicação por aulas de português sempre foi recorrente e o tópico língua portuguesa só perdeu em público para o tópico leis de imigração. Para ter uma dimensão, mesmo que parcial, dessa demanda, em fevereiro de 2010, realizei breve pesquisa sobre interesse em aulas de português junto à comunidade brasileira na Califórnia e cem pais responderam à mesma. Noventa e cinco desses pais demonstraram interesse em que seus filhos tivessem aulas de português, mesmo que somente 38% tivessem conhecimento do conceito de língua de herança. Desse grupo, de 99 que responderam à questão se consideravam importante que seus filhos fossem fluentes em português, 92% e 6% declararam ser muito importante e importante, respectivamente, contra 1% que declarou não ser importante.

¹⁰ - SCOTT, 2010.

Esse resultado se confirmou quando as matrículas foram abertas para a primeira escola de herança brasileira da Costa Oeste, o IBEC-Instituto Brasil de Educação e Cultura, que teve de recusar alunos por falta de recursos físicos e de pessoal. O *Street Smart Brasil*, entidade que ensina português a adultos, está sempre em busca de professores de português porque também não consegue atender à demanda.

O Departamento de Educação da Califórnia manifestou interesse em apoiar e desenvolver programa pioneiro de português como língua estrangeira para adolescentes, inclusive com negociação de acordos para a concessão de créditos de língua estrangeira com os *communitycolleges* daquele estado, desde que o currículo desses programas seja criado baseado nos Padrões da Califórnia para o Ensino de Línguas Estrangeiras (*California Standard-Based Curriculum For Foreign Language Instruction*); tal currículo já está em desenvolvimento dentro do IBEC.

Outro fator positivo para a língua portuguesa foi sua inclusão como língua de interesse no programa Startalk. Essa inclusão abre o caminho para a solicitação de recursos federais norte-americanos por parte de instituições brasileiras e também de financiamento para implantação/desenvolvimento de programas de formação de professores de português como língua de herança e língua estrangeira. A Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), com recursos do Startalk, promove anualmente workshops intensivos de uma semana gratuitos para professores de herança das línguas do programa.

5 - As iniciativas isoladas do estado e a resposta da comunidade às mesmas

A maior e mais famosa das iniciativas na Califórnia é o Projeto Contadores de Estórias. Esse projeto bem-sucedido e premiado é realizado desde 2003 por voluntários. São eventos mensais de duas horas, gratuitos, em que os voluntários contam/leem estórias, realizam atividades de recreação, de arte e replicam os maiores eventos culturais brasileiros para as crianças, exclusivamente em língua portuguesa. O Contadores é o projeto comunitário brasileiro em atividade contínua mais antigo dos Estados Unidos e a partir de novembro de 2011, o Contadores está também em Gainesville, Flórida. Existe outro programa similar ao Projeto Contadores de Estórias na Grande São Francisco que é o Mensageiros da Cultura, sediado no Vale do Silício, em atuação desde 2008. O Contadores abriu suas portas e apoiou o programa desde o início, inclusive desenvolvendo algumas parcerias com eles, tais como um piquenique no parque e o primeiro curso de formação de professores na Costa Oeste.

Outras iniciativas comunitárias de educação e cultura surgem de tempos em tempos em áreas metropolitanas da Califórnia, principalmente em Los Angeles e em São Diego. Por exemplo, existe um grupo de folclore brasileiro em São Diego bastante ativo, o "Nós de Chita", que se uniu a membros do clube brasileiro da UCSD para dar forma a um programa cultural brasileiro mais consistente. Em Los Angeles, há notícias de iniciativas pequeninas na área de contação de estórias e houve contato para criar um Contadores de Estórias lá. Existe, também naquelas regiões, demanda e desejo que programas formais de português como L2 e L1 sejam implantados.

Observo que boa parcela da comunidade responde bem aos esforços de manutenção

de língua. A intimidade língua-identidade faz com que os brasileiros expatriados percebam as atividades de língua portuguesa como um reforço daquilo que eles são, no lugar onde estão. Iniciativas de língua parecem representar a validação daquela comunidade.

Outra observação é que, apesar de as concentrações de brasileiros, açorianos e portugueses na Califórnia serem relativamente próximas, de modo geral, essas comunidades não interagem. Existem escolas e clubes de recreação portugueses, mas há pouca notícia sobre eventos daquelas comunidades, que, aparentemente, são bastante fechadas. No IBEC, até agora, somente três famílias não-brasileiras buscaram aulas para seus filhos, uma moçambicana e duas portuguesas.

Nos Estados Unidos, a maioria dos programas brasileiros de promoção e ensino da língua portuguesa está na Costa Leste. Existe uma nova iniciativa da língua na grande São Francisco: o Vale-Tudo Literário, onde autores, inclusive americanos, leem suas obras em uma "luta" literária, e um júri determina valor literário, correção da linguagem, criatividade e interesse das peças apresentadas. Ficam de pé somente os melhores. É um evento onde a estrela é a língua. Sem preciosismos linguísticos ou literários, buscando apenas a produção, a renovação e o estímulo à literatura em língua portuguesa, esse evento gera intimidade com a língua, e as pessoas sentem vontade de mostrar seus textos e ver o que os outros mostram. Na última edição deste evento, surgiu um grupo de escritores de língua portuguesa que vai se reunir regularmente para tertúlias.

Vários eventos e atividades simples e despretensiosas devem ser desenvolvidas na diáspora para incentivar a intimidade dos brasileiros com a sua língua.

6 - A importância da formação continuada de professores e de suporte aos estudos de herança da língua portuguesa no estado

Uma barreira ao desenvolvimento de outras iniciativas de língua portuguesa na Califórnia é a formação de professores para o ensino da mesma como língua estrangeira e como língua de herança. Na busca de professores para o IBEC, encontrei professores com formação em Letras e Pedagogia ou formados nos Estados Unidos em Educação Infantil. Quase nenhum, pode-se dizer, tinha ideia das diferenças encontradas nas classes de herança e alguns ainda apresentaram dificuldade em lidar com essas diferenças. Em um estado como a Califórnia que tem leis bastante específicas sobre educação e credenciamento de professores, e com cerca de 12,7% da população em idade escolar dos Estados Unidos¹¹, minha observação é que professores formados em Educação Infantil neste estado (*Early Childhood Education*, em inglês) encontram algumas dificuldades em "traduzir" e integrar as culturas em questão e em transformar em ação os conceitos de língua de herança para suas aulas, frequentemente atribuindo erroneamente as diferenças e as dificuldades inerentes aos falantes de herança ao desenvolvimento ou imaturidade do aluno. Essa tendência, porém, ainda precisa ser avaliada com mais detalhamento e profundidade.

Por essa razão, a formação continuada de professores de herança e de português como

¹¹ - www.census.gov, 2011.

língua estrangeira ou de herança nas comunidades é de fundamental importância ao bom desenvolvimento e andamento dos programas. A formação continuada também é fundamental aos professores mais velhos, que se reciclam e aprendem novos conceitos. Outro ponto fundamental do treinamento constante é a autoestima e a confiança que os profissionais desenvolvem em sua prática. Imediatamente começam a pensar e a buscar solução para os problemas enfrentados especificamente para alunos com as características dos seus.

É também muito importante o suporte oficial a esses programas, a exemplo do Projeto POLH (Formação Continuada de Professores de Português Língua de Herança) que o Departamento de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Itamaraty vem desenvolvendo na diáspora. Sugiro, aqui, que sejam adicionados módulos de atualização ou reforço a esse curso e que retornem periodicamente às comunidades com programas de ensino de português. Ou que disponibilizem recursos financeiros para workshops organizados pela comunidade.

7 - Desafios

A comunidade brasileira na Califórnia enfrenta alguns desafios bravos na hora de ensinar a língua portuguesa, como a distância geográfica encontrada naquele estado. As cidades são horizontais, espalhando-se em grandes áreas. Para ir de carro de um lado ao outro de uma cidade de porte na Califórnia, leva-se uma hora ou mais. Portanto, transpor essas distâncias é um desafio constante.

A falta de professores qualificados, conforme comentado acima: o número de professores é muito inferior à demanda real. Por outro lado, de modo geral, na comunidade, observo um interesse menor no trabalho voluntário ou quase voluntário.

Recentemente, a partir das Conferências Brasileiros no Mundo e todas as atividades posteriores às mesmas, a comunidade vem se desenvolvendo e interagindo de maneira mais consistente e política, o que também está levando a uma crescente cisão de mesma. Apesar dos esforços isolados de algumas lideranças objetivando a união e a colaboração, grupos distintos e indivíduos que poderiam se complementar vêm se debatendo uns contra os outros, o que dificulta ações globais mais pontuais. Esse processo era esperado posto que a organização comunitária na Califórnia era incipiente até quatro anos atrás. Espero que a constante instrução/educação e a continuação das Conferências da Costa Oeste, que vêm sendo realizadas desde 2006, possam colaborar para a mudança de atitude e um crescimento comunitário consistente possa ser alcançado.

Outro problema enfrentado é o difícil envolvimento dos pais no processo de aquisição de língua. Certamente que a imigração traz em sua raiz a vontade de ter uma vida e um futuro melhor, mas os brasileiros na Califórnia nessa busca não conseguem pensar a longo prazo, dando menos atenção do que deveriam à língua portuguesa. Os pais tendem a não comparecer à escola ou aos eventos educativos, ou a não fazer sua parte em casa. Isso quando não se distanciam da própria unidade educacional. Porém, em geral, os pais que têm nível de educação formal mais alto costumam estar envolvidos no processo de aquisição de língua de herança de seus filhos.

A comunidade brasileira na Califórnia enfrenta alguns desafios bravos na hora de ensinar a língua portuguesa, como a distância geográfica encontrada naquele estado. As cidades são horizontais, espalhando-se em grandes áreas. Para ir de carro de um lado ao outro de uma cidade de porte na Califórnia, leva-se uma hora ou mais. Portanto, transpor essas distâncias é um desafio constante.

A falta de professores qualificados, conforme comentado acima: o número de professores é muito inferior à demanda real. Por outro lado, de modo geral, na comunidade, observo um interesse menor no trabalho voluntário ou quase voluntário.

Recentemente, a partir das Conferências Brasileiros no Mundo e todas as atividades posteriores às mesmas, a comunidade vem se desenvolvendo e interagindo de maneira mais consistente e política, o que também está levando a uma crescente cisão de mesma. Apesar dos esforços isolados de algumas lideranças objetivando a união e a colaboração, grupos distintos e indivíduos que poderiam se complementar vêm se debatendo uns contra os outros, o que dificulta ações globais mais pontuais. Esse processo era esperado posto que a organização comunitária na Califórnia era incipiente até quatro anos atrás. Espero que a constante instrução/educação e a continuação das Conferências da Costa Oeste, que vêm sendo realizadas desde 2006, possam colaborar para a mudança de atitude e um crescimento comunitário consistente possa ser alcançado.

Outro problema enfrentado é o difícil envolvimento dos pais no processo de aquisição de língua. Certamente que a imigração traz em sua raiz a vontade de ter uma vida e um futuro melhor, mas os brasileiros na Califórnia nessa busca não conseguem pensar a longo prazo, dando menos atenção do que deveriam à língua portuguesa. Os pais tendem a não comparecer à escola ou aos eventos educativos, ou a não fazer sua parte em casa. Isso quando não se distanciam da própria unidade educacional. Porém, em geral, os pais que têm nível de educação formal mais alto costumam estar envolvidos no processo de aquisição de língua de herança de seus filhos.

Um grande desafio que encontramos no IBEC tem sido o tema gerador no contexto da Califórnia. O que acreditamos ser de interesse perde-se no universo de crianças "entediadas", encharcadas de tecnologias e que vivem em um mundo de excessos. A agência do professor como facilitador do conhecimento assume proporções gigantescas e/ou inesperadas em algumas ocasiões, e seu preparo no que tange a sensibilidade cultural vira fator preponderante. Conforme proposto por Álvares e Santos, "os temas incluídos no planejamento deverão garantir no aprendizado da língua estrangeira a compreensão dos significados sócio-culturais da comunidade-alvo, contrastando-os se for necessário, com os da comunidade de fala da língua materna". Ressalto, aqui, a constante interseção entre práticas de ensino de língua estrangeira e de língua de herança. Por exemplo, em uma aula usamos a música "Feijoada" do Chico Buarque para fazer a ponte entre a comida local e a brasileira. Foi mostrado um vídeo em que alguns brasileiros comiam feijoada, dançavam com o prato na mão, em uma festa bastante característica do subúrbio do Rio de Janeiro. As crianças ficaram horrorizadas¹² com as imagens: a pobreza, a comida com aparência não-familiar, as pessoas dançando com prato na mão e não gostaram, acharam feio e pobre e não entenderam ou estiveram dispostos a entender a língua-cultura que estava sendo

¹² - ÁLVARES & SANTOS, 2010.

apresentada. Perdemos todos naquela aula que tinha tudo para ser rica, apesar de a maioria já conhecer a feijoada. Os excessos e a esterilidade de formas e sabores à que estão acostumados na sua rotina americana foram uma barreira que os professores não previram e que imediatamente trataram de tentar sobrepor, reavaliando o material por completo e, acima de tudo, sendo ainda mais sensíveis alertas a fatores além dos óbvios. Outros desafios se apresentaram: como contextualizar o material autêntico nessas classes? O que é adequado àquela audiência? Como tocar o coração dessa menina? O que é relevante?

Um outro desafio, um pouco mais profundo, é a “tradução da cultura” no contexto da língua de herança. Esse desafio é comum também ao ensino de português como língua estrangeira. Segundo Cosme Santos¹³, o professor como agente de letramento deve ter atenção à imagem estereotipada do Brasil quando ensina a língua sem material específico. Ainda sobre estereótipos, Renata Moura¹⁴ ressalta que “é importantíssimo ter um olhar especial sobre a temática dos estereótipos, uma vez que é através deles que o Brasil é retratado mundo afora. Cabe então desfazer alguns mitos e crenças e abrir discussões mais profundas sobre o que realmente é marca de nossa identidade”. No caso do ensino de herança, ao traduzir essa cultura, o professor deve ter consciência dos seus próprios estereótipos brasileiros e mais ainda, o professor de língua de herança deve ter o cuidado de se adaptar às realidades e referências dos alunos na cultura dominante, que na maioria das vezes não são as do professor. Os alunos de herança não contam com um entendimento prévio de vários fatores culturais e, por isso, os professores deverão também traduzir a cultura brasileira aos alunos, com a consciência de que a percepção de cultura desses alunos será diferente da dele, será “traduzida”. Nesse sentido é que o cuidado com os estereótipos seja ainda mais enfatizado, conforme sugerem Santos e Mello (2010): “o estereótipo pode servir como ponto de partida, como ponto de reflexão, como início de conversa” mas “deve-se evitar, portanto, a tentadora confirmação dos estereótipos, embora muitas vezes eles estejam tão arraigados que somente com um grande esforço seja possível abordá-los criticamente”. Esse é o desafio: como agente de inclusão, ao letrar em língua de herança, o professor deve desenvolver também sua capacidade de interpretação cultural o mais aproximadamente possível, deve criticamente avaliar seus estereótipos constantemente, considerando-se a diversidade de origens e culturas na sala de aula e tendo em vista a expressão mais socialmente aceita. Esse é um processo bastante complicado na sala de herança, mas que é fundamental ao sucesso de programas no exterior.

Por fim, existe o desafio do tempo de imigração x memória afetiva x idade do professor. O que parece um bom material autêntico para um professor um pouco mais velho pode ser, e muitas vezes o é, um material datado, sem contexto ou identificação por parte do aluno. O professor de herança precisa, mais que qualquer outro, atualizar-se constantemente no que é corrente no seu país para as diferentes faixas etárias.

¹³ - SANTOS, 2008.

¹⁴ - SMOURA, 2010.

8 - Conquistas

Apesar de todas as dificuldades citadas acima e de termos somente iniciativas isoladas, considero a Califórnia um sucesso no que diz respeito a iniciativas comunitárias na área de promoção da língua portuguesa, com atividades consistentes de qualidade e com valor agregador. A começar pelo Projeto Contadores de Estórias, que está se expandindo para outras localidades, e do Grupo Mensageiros da Cultura. Esses programas criam espaços de interação social, de recreação e de contato direto com o português, que deve ser sempre parte dos objetivos desse tipo de iniciativa para que a diáspora tenha um espaço para exercício da língua-cultura que aprende.

Em setembro passado, o Instituto Brasil de Educação e Cultura-IBEC iniciou suas operações oferecendo aulas de português como língua de herança para as crianças brasileiras da grande São Francisco. Por causa da questão geográfica da Califórnia, o IBEC oferece aulas em quatro locais distintos, cada um com duas turmas, divididas por idade: de 4-7 e de 8-12 anos. São 14 professores, entre titulares e auxiliares. O IBEC foi um sucesso absoluto desde o início: alunos foram recusados por termos atingido capacidade logo na primeira semana. Buscamos uma qualidade superior no ensino da língua portuguesa, portanto respeitamos limites de espaço e de disponibilidade de professores. Os pais pagam pelas aulas um valor quase simbólico, que cobre somente os custos operacionais, e o IBEC também inovará adotando um modelo de negócios híbrido, com um lado social/comunitário e outro comercial.

Há também o Vale-Tudo Literário, que já mencionei acima, que reúne outro público ainda mais interessado na língua e na literatura.

Acima de tudo, o sucesso dessas iniciativas deu-se principalmente pela seriedade e pela disciplina de seus organizadores. A credibilidade é uma peça fundamental para iniciativas comunitárias desse gênero.

Os contatos desenvolvidos com outras comunidades e governo, além da quantidade de informação/conhecimento transferido em oficinas, cursos, painéis, artigos acadêmicos, grupos na internet (*googlegroups*) e circulação de livros são dignos de reconhecimento. Por fim, com um trabalho de qualidade reconhecida, as possibilidades de crescimento se multiplicam e várias portas se abrem.

9 - Conclusão

Para concluir, a partir das experiências relatadas vamos registrar os fatores principais para uma efetiva promoção da língua portuguesa nas diásporas. Uma iniciativa-processo comunitário de língua portuguesa como LH, para ser bem-sucedida, precisa ter alguns aspectos fundamentais.

Primeiramente, a verificação da demanda real pelo português na comunidade. Existem instrumentos de pesquisa para essa verificação, que, se usados com precisão, podem ser valiosos aliados na elaboração e implantação dos programas.

Depois, especialmente nas diásporas, a formação continuada de professores é um fator fundamental para o sucesso de qualquer programa e, por isso, o IBEC investirá anualmente em duas frentes: na formação de professores de português como língua estrangeira e língua

de herança em oficinas de português avançado. Ressalto que esses treinamentos, sempre que possível, serão abertos à comunidade para que haja renovação dos professores e descoberta de novos valores. O mesmo tipo de treinamento deve ser oferecido pelos órgãos oficiais com um diferencial: trazendo profissionais do Brasil para fazer a ponte entre duas fontes de conhecimento, a do país de origem e do país de acolhimento.

Para ser bem sucedido na diáspora brasileira, o programa deve nascer com os pés fincados nas comunidades por várias razões, sendo as duas principais a desconfiança que grande parcela da população tem de eventos preparados por órgãos oficiais e porque sem o trabalho e dedicação dos membros dessa comunidade não se faz nada de porte: sem a inteligência local não se consegue fazer nada realmente eficaz e eficiente. Uma comunidade fortalecida responde aos chamados para o desenvolvimento, nesse caso, da nossa língua.

É necessário também apoio do governo local e do governo brasileiro, esse último com um peso infinitamente maior. O Itamaraty deve sempre dar suporte às iniciativas comunitárias, por meio de recursos financeiros e/ou materiais, principalmente no início. A distribuição de livros (didáticos e de literatura brasileira) deve ser menos burocrática, com remessas diretas aos beneficiados, incluindo gibis, grandes aliados no ensino de herança porque passam a cultura brasileira ainda mais diretamente que a literatura "formal".

É necessário também apoio do governo local e do governo brasileiro, esse último com um peso infinitamente maior. O Itamaraty deve sempre dar suporte às iniciativas comunitárias, por meio de recursos financeiros e/ou materiais, principalmente no início. A distribuição de livros (didáticos e de literatura brasileira) deve ser menos burocrática, com remessas diretas aos beneficiados, incluindo gibis, grandes aliados no ensino de herança porque passam a cultura brasileira ainda mais diretamente que a literatura "formal".

Para breve, sugerimos a criação no Brasil, por profissionais da área de língua portuguesa, de entidade similar ao Instituto Camões ou buscar uma associação com o mesmo para contemplar a outras variedades da língua. Retomar a ideia de criação de um Instituto Machado de Assis, ou promover uma reestruturação dos Centros de Estudos Brasileiros e sua instalação em áreas críticas onde não há um ainda, como a Califórnia.

O desenvolvimento de políticas públicas eficientes para a língua portuguesa no exterior deve estar à parte da política interna brasileira e deve ser sempre independente e apartidária, refletindo assim a condição da maioria da diáspora, independente e apartidária. O Brasil também deve celebrar acordos e/ou dar apoio financeiro às universidades para criação de leitorados ou departamentos de língua portuguesa ou outras iniciativas de apoio à língua na academia. Deve ainda em parceria com a academia, dar apoio, no exterior, a programas de valorização da língua portuguesa e da cultura brasileira, tais como filmes, palestras de pesquisadores nacionais e afins.

As políticas públicas desenvolvidas no Brasil para essa área devem levar em consideração as condições locais, assim como é necessária a representação política da diáspora no congresso nacional para que legislações que beneficiem o desenvolvimento de programas e promoção do português no exterior sejam criadas. Por exemplo, uma legislação que dê benefícios fiscais às empresas que queiram investir no ensino de Português no exterior

ou legislação que permita o reconhecimento automático, pelo MEC, de cursos de português do exterior com currículo similar em conteúdo e forma aos currículos brasileiros do mesmo nível, o que seria um motivador e permitiria o prosseguimento dos estudos das crianças fora do Brasil, sem atrasos, nem percalços.

Deve-se também abandonar o paradigma que só entidades sem fins lucrativos possam exercer esse tipo de atividade. Essa mentalidade em um país como os Estados Unidos leva a entidades eternamente em busca de doações, sem nunca se desenvolverem a plena capacidade, ou relegando o processo educacional a um segundo plano enquanto assegura-se a sobrevivência. A capitalização é necessária e uma entidade que busca lucros pode sim prestar também trabalho social/comunitário.

Sugiro o IILP para coordenar os esforços de promoção de língua portuguesa nos países de fala portuguesa, com propostas de políticas públicas comuns ou de colaboração entre os países e como um possível administrador de um fundo para desenvolvimento da língua portuguesa.

O desenvolvimento de uma política linguística consistente e de longo prazo para o desenvolvimento da língua portuguesa na diáspora deve ter caráter estratégico e deve ser prioridade do governo. A língua deve ser percebida como um bem do nosso país. Portanto, uma parceria saudável e de duas vias entre governo e comunidade no exterior pode ser a ponte para a promoção da língua portuguesa na diáspora de maneira consistente e eficaz.

Referências

AGUIAR, K. S. 2009. "Quando é da família, é melhor!": família e casamento entre cearenses em Santarém-Pará. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA.

ÁLVARES, M. L. O. & P. SANTOS. 2010. Aspectos culturais relevantes no ensino de Português para falantes de Espanhol: As expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada". In: SANTOS, P.; ÁLVARES, M. L. O. (Org.). *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 191-205.

MARROW, H. 2003. To be or not to be (Hispanic or Latino): Brazilian racial and ethnic identity in the United States. *Ethnicities*, 3(4), p. 427-464, doi:10.1177/1468796803003004001.

MOTA, K. S. 2004. Aulas de português fora da escola: Famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. [Portuguese Classes Outside School: Immigrant Brazilian Families, Efforts to Preserve the Mother Language] *Cadernos CEDES*, 24(63), 149-163.

MOURA, R. 2010. O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua. In: SANTOS, P. & M. L. O. ÁLVARES (Orgs.). *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 161-180.

SCOTT, D. M. O. 2010. Ensino do Português Nos Estados Unidos em Transição: Factores demográficos e Sociais. *II Congresso da Língua Portuguesa*. Campus Universitário do Instituto Piaget de Almada, 26 a 27/11/2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46968242/O-Ensino-do-Portugues-nos-Estados-Unidos-em-Transicao-Factores-Demograficos-e-Sociais>>. (20/03/2012).

TOSTA, A. L. A. 2004. The hispanic and luso-brazilian world: Latino, eu? The paradoxical interplay of identity in brazuca literature. *Hispania*, 87(3), 576-585. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/20063064>>. (20/03/2012)

ZUBARAN, C. 2008. The quest for recognition: Brazilian immigrants in the United States. *Transcultural Psychiatry*, 45(4), 590-610. doi:10.1177/1363461508100784

Sites:

<http://startalk.umd.edu/about>. Acesso em 2011.

www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br - Acesso em 2011

www.cdcr.ca.gov. (Estado da Califórnia, Departamento de Correções e Reabilitação). Acesso em 2011

www.census.gov - Acesso em 2011.

www.courtinfo.ca.gov - Acesso em 2011.



LUSOFONIA AO SUL: IMIGRAÇÃO E EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA ARGENTINA EM CHAVE HISTÓRICA

Adrián Canteros

Sobre o autor

UNER- UNR Asociación Argentina de Profesores de Portugués
Contato: agcanteros@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar e descrever algumas dimensões da presença da lusofonia na Argentina, com a intenção de tornar visíveis os processos sócio-históricos que foram ocultados no imaginário social nacional pela política estatal triunfante no final do século XIX, que pretendeu fazer do país, através da imigração e da importação da produção cultural do velho continente, um estado moderno nos moldes europeus. Para tanto, em primeiro lugar, exploraremos o processo migratório que levou à Argentina diferentes povos de fala portuguesa, como os lusitanos, os cabo-verdianos e os brasileiros, tentando identificar as causas do esquecimento desses fluxos migratórios e a sua contribuição à formação da sua população atual; e em segundo lugar, analisaremos as práticas culturais que, ao longo do século XX permitiram que a língua e a cultura do Brasil, de diferentes maneiras em distintos momentos históricos, tivessem uma forte presença em âmbitos variados da sociedade nacional.

Palavras-chave

Imigração lusófona; cultura brasileira; língua portuguesa.

1 - Introdução

O título do trabalho demanda algum esclarecimento e antecipa uma opção político-ideológica. O uso de "Lusofonia ao sul" indica a vontade de ir ao encontro dela, de descobri-la e de recuperá-la do esquecimento a que foi relegada por uma episteme eurocêntrica que durante muito tempo valorizou, na Argentina, o conhecimento e a produção cultural do Norte e deu as costas para a realidade do Sul. Portanto, com este trabalho pretendemos contribuir a recuperar, desde uma perspectiva histórica, as trajetórias de algumas dimensões selecionadas do desenvolvimento da lusofonia no território argentino. Sabemos, no entanto, que outras áreas podem e devem ser objeto de pesquisa em projetos mais amplos, como a história da presença da música, do teatro, da produção cinematográfica, das artes plásticas, das religiões afro-brasileiras etc.

Para tentar compreender esse esquecimento, é necessário lembrar que a Argentina surgiu como entidade política autônoma em decorrência da crise do sistema colonial espanhol do início do século XIX e da subsequente balcanização do antigo Vice-Reino do Rio da Prata, criado em finais do século XVIII como uma estratégia para conter o avanço de ingleses e portugueses sobre a região platina.

Em apenas pouco mais de trinta anos, Buenos Aires, que durante os séculos XVI e XVII vivera praticamente isolada – devido a sua posição geográfica periférica e a sua escassa relevância econômica no quadro dos interesses da monarquia espanhola –, cresceu tanto que se sentiu com força suficiente para dirigir e proclamar a sua independência da metrópole europeia no alvorecer do século XIX.

Como estado independente, herdou os problemas decorrentes dos interesses luso-brasileiros sobre a região platina, o que agravou ainda mais o processo de organização política, marcado pelo estado de guerra civil permanente produzido pela luta entre dois projetos políticos antagônicos: o federalismo do interior e o centralismo de Buenos Aires.

Com a aliança definitiva entre as suas classes dirigentes, o projeto centralizador conseguiu firmar-se na segunda metade do século XIX. A partir daí e com um país "pacificado", a Argentina iniciou a sua marcha para transformar-se em um Estado moderno, e um dos alicerces de sua modernidade foi a sua política migratória, orientada a povoar um país quase deserto e a substituir a sua população predominantemente indígena e mestiça por europeus setentrionais. Assim, entre 1860 e o final da segunda guerra mundial, e mesmo depois, milhões de imigrantes chegaram ao país das mais diferentes procedências.

Com o tempo, e por força do projeto educacional da chamada Geração de oitenta, esses imigrantes, seus filhos e descendentes, se transformaram nos argentinos que somos hoje. Durante muito tempo, o discurso pedagógico hegemônico castelhanizou os imigrantes¹ e formou gerações de argentinos olhando para a Europa, notadamente para a França e para a Inglaterra, rejeitando a nossa herança hispânica e negando a nossa condição latino-americana.

Como resultado desse processo, algumas representações sociais se firmaram no imaginário nacional, através do apagamento ou do silenciamento das reais condições em que

¹ - BEIN, 2002.

se produziram os complexos fenômenos sócio-históricos de imigração e de desenvolvimento das relações com o Brasil e com os brasileiros ao longo do século XX. Neste trabalho, então, objetivamos fazer visível a contribuição da imigração lusófona à conformação da população argentina e salientar como, durante o século XX, diferentes atores sociais impulsionaram projetos político-culturais com a finalidade de difundir a língua e a cultura do Brasil no território argentino e, dessa maneira, favorecer um maior grau de entendimento e compreensão mútua. Em decorrência disso, a primeira parte aborda o tema da imigração portuguesa, brasileira e cabo-verdiana na Argentina; a segunda, focaliza a difusão da cultura letrada brasileira através da tradução e publicação de obras literárias e científicas de autores brasileiros consagrados, em território argentino durante o século XX; e a terceira apresenta um panorama histórico do ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira no país.

2 - Imigração lusófona na Argentina

2.1 - Os portugueses

Uma das possíveis explicações da escassa relevância atribuída à imigração portuguesa no Rio da Prata² é que ela nunca foi numericamente expressiva, se comparada com os fluxos migratórios procedentes da Itália, da Espanha e de outros países europeus. No entanto, diferentemente das outras, essa imigração apresentou algumas características singulares. Em primeiro lugar, começou logo no século XVI e se manteve até grande parte do século XX. Nesse sentido, podemos dizer que é o fluxo migratório mais antigo e persistente da Argentina. Com efeito, a presença dos portugueses no Rio da Prata começou com os descobrimentos e a fundação de vilas e cidades no território argentino, já que havia portugueses entre os expedicionários, fundadores de cidades e de vilas e vizinhos das primeiras cidades americanas³. Essa situação levou o imperador Carlos V a conceder a exploração e a colonização da região platina a Pedro de Mendoza, quem em 1536 fundou o Puerto de Santa Maria del Buen Ayre, a futura Buenos Aires⁴.

Além de expedicionários, piratas, contrabandistas, negreiros, aventureiros e capitães de empresas, também chagaram os chamados "cristãos novos", expulsos do reino durante o ano de 1577⁵. Com a União Ibérica (1580-1640), o número de portugueses cresceu em todas as cidades hispano-americanas, notadamente na região platina, onde se dedicaram ao comércio e ao tráfico de escravos. A própria Coroa Portuguesa estimulava seus súditos a chegarem ao Prata, por considerá-la uma região de controvérsia devido aos limites difusos entre as posses dos reinos ibéricos. Como resposta, os espanhóis, desta vez através de Juan de Garay, refundaram a cidade de Buenos Aires em 1580, o que favoreceu a radicação de muitos portugueses na cidade.

As dificuldades práticas para limites precisos serem estabelecidos na área fizeram com que os súditos das duas Coroas considerassem essa região como um espaço comum. Essa

² - PADILLA, 2004; AFONSO, 2005.

³ - REITANO, 2003. Santos (2004: 3), por exemplo, registra a presença de Pedro Lopes de Souza, irmão de Martim Afonso de Souza, no estuário do Rio da Prata em 1531 e, antes dele, uma expedição de 1512 comandada por Estêvão Flores e João de Lisboa.

⁴ - SANTOS, 2004.

⁵ - GARVICH, 1987 apud REITANO, op. cit.:13.

situação foi admitida enquanto durou a União Ibérica (1580-1649). Mas quando as Coroas se separaram, a guerra resultante disso trouxe grandes prejuízos para ambos os lados. Muitos portugueses ou luso-brasileiros já se tinham estabelecido em Buenos Aires e várias cidades da mesopotâmia argentina, razão pela qual, para meados do século XVII, havia grande quantidade de portugueses e filhos de portugueses nas cidades da futura argentina.

A Guerra da Restauração (1640-1688) deixara Portugal com enormes dificuldades financeiras, mas a Espanha não estava melhor depois de ter que suportar tantas guerras no século XVII. Aproveitando essa situação, e com o objetivo de ter acesso à prata do Alto Peru, de consolidar o comércio com a região do Prata e de alargar os seus domínios para além dos limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas, o rei português Pedro II mandou o governador do Brasil no Rio de Janeiro, Manuel Lobo, fundar, no coração dos domínios espanhóis da América meridional, a Colônia do Santíssimo Sacramento (1680). Para os espanhóis, que durante muito tempo tinham considerado essa área como periférica em relação ao eixo México-Lima, deixando-a, desse modo, praticamente abandonada, era necessário acabar com o perigo que representava a presença dos portugueses e dos ingleses no mercado local, que forneciam escravos, tecidos, ferro, sal, especiarias, alimentos etc., em troca da prata do Alto Peru, em uma prática comercial que convinha por igual aos colonos (espanhóis) e aos comerciantes (portugueses e ingleses).

O perigo aumentou ainda mais no decorrer do século XVIII, com o descobrimento de ouro e diamantes no Brasil. Isso atraiu elevado número de portugueses, muitos dos quais se estabeleceram nas cidades-portos do litoral, que constituíam também um atrativo especial, e dentro dessas cidades, Buenos Aires foi percebida como fazendo parte do litoral brasileiro, segundo o imaginário português da época⁶. Como prova disso, a Colônia do Sacramento continuou a ser a ponte por onde os portugueses ingressavam ao Prata como comerciantes, artesãos ou camponeses, procedentes principalmente do norte de Portugal.

Para meados do século XVIII o perigo crescera tanto que levou os espanhóis a pensarem diferentes estratégias para conter o expansionismo português. De fato, os espanhóis nunca aceitaram a presença lusa no que eles consideravam seus domínios e por isso fundaram perto de Colônia a cidade de Montevidéu em 1724 e, finalmente, criaram o Vice-Reino do Rio da Prata em 1776.

Mas a criação dessa nova entidade política, que significou um crescimento inusitado de Buenos Aires, se transformou em fator de maior atração para os portugueses desejosos de comerciar e se beneficiar da prata potosina⁷, bem como de usufruir das vantagens de uma cidade em transformação. E isso, apesar da política de controle que limitava, ou mesmo rejeitava, a presença de estrangeiros nos domínios coloniais.

Para o final do período colonial, não surpreende que os portugueses tenham representado o grupo de estrangeiros mais numerosos no Rio da Prata, depois dos espanhóis. O estado de guerra civil em que viveu o país na primeira metade do século XIX e os conflitos com o Império pelo controle do atual território uruguaio, desencorajaram a imigração, mas

⁶ - REITANO, op. cit.

⁷ - Metal retirado pelos conquistadores espanhóis das jazidas do Cerro Rico na cidade de Potosi, atual Bolívia, principalmente durante os séculos XVI e XVII. Sua exploração foi uma das bases da riqueza e opulência da Espanha.

na segunda metade um fluxo lento e quase imperceptível trouxe para a Argentina homens que se dedicaram às atividades marítimas, comerciais, artesanais e rurais, na sua maioria procedentes das cidades de Porto, Lisboa e do litoral português.

Já no século XX e segundo dados estatísticos, à Argentina ingressaram, entre 1910 e 1950, 32.178 portugueses, na sua maioria procedentes do Algarve (34,7%) e de Guarda (25,45%)⁸. Esses imigrantes se estabeleceram na cidade de Buenos Aires, nos distritos de La Matanza, Escobar, Esteban Echeverria e General Rodríguez e no litoral atlântico. Um grupo de famílias fugiu da ditadura salazarista e se fixou como trabalhadores rurais na Província de Buenos Aires, na cidade de Isidro Casanova. A década de cinquenta foi o ponto máximo de imigração portuguesa tardia, e na sua maioria foi constituída de mulheres que vinham ao encontro dos seus maridos através das chamadas "cartas de chamada", bem como de jovens e famílias que abandonavam o país devido à obrigatoriedade do serviço militar que os teriam levado às guerras de independência da África. A partir da década de sessenta o número de imigrantes portugueses decresceu, até chegar, no censo de 1991, a registrar-se a presença de apenas 13.285 portugueses, a sua maioria procedentes do Norte (Porto, Bragança e Leiria).

Segundo PADILLA (op. cit.:12), a comunidade luso-argentina é hoje de entre 12.000 e 14.000 portugueses nativos, chegando a 30.000 com os seus descendentes.

Um fator que pode explicar o desconhecimento social da imigração portuguesa na Argentina é a sua inferioridade numérica em relação aos imigrantes procedentes de outras nações, como os italianos, os espanhóis, os alemães, os galeses etc. Um segundo fator é a política assimilacionista do Estado argentino. Um exemplo da tensão que gera o fenômeno de argentinização apresenta-se na comunidade portuguesa de Isidro Casanova e Gonzalez Catán. Uma parte dos portugueses, os mais velhos, mantém as suas tradições, enquanto os mais jovens abandonam o trabalho agrícola e vão morar na cidade cosmopolita onde adquirem as pautas culturais nacionais.

Apesar de numericamente inexpressivos, os imigrantes portugueses mantiveram suas tradições e difundiram-nas através de associações como centros culturais e clubes, dos quais o mais antigo é o Clube Português de Buenos Aires, fundado em 1918. Hoje são 23 associações e clubes espalhados pelo país.

2.2 - Os cabo-verdianos

Além dos portugueses, um outro grupo lusófono que decidiu fazer da Argentina o seu novo lar foi o dos cabo-verdianos⁹. Segundo Maffia¹⁰, a emigração do arquipélago para a região platina aconteceu em três etapas: a primeira fase se deu entre finais do século XIX e começo do XX; a segunda, entre 1927 e 1933; e finalmente a terceira depois de 1946. Na sua maioria, os imigrantes procediam das ilhas de São Vicente e de Santo Amaro, que deixaram suas terras devido a fatores climáticos e sócio-econômicos como períodos de seca seguidos de fome, falta de trabalho e ausência de expectativas de um futuro melhor para os seus filhos.

⁸ - BORGES, 1997 apud PADILLA, 2004: 10.

⁹ - MAFFIA, 2000, 2003a, 2003b.

¹⁰ - MAFFIA, 2003a.

A ausência de dados estatísticos precisos em relação aos imigrantes cabo-verdianos na Argentina obedece a que, na imigração legal, ingressavam ao país com passaporte português. Na imigração ilegal, a dificuldade corresponde à impossibilidade de registrar os ingressos clandestinos, que se supõe foram numerosos, segundo algumas histórias de vida¹¹. Já no país, a comunidade cabo-verdiana preferiu morar perto do mar (Ensenada, Dock Sud, La Plata) ou na cidade de Buenos Aires.

Maffia (2003a: 1) considera que as primeiras pesquisas sobre a imigração cabo-verdiana são do final da década de 1970, e os dados disponíveis nesse momento indicavam que havia na Argentina aproximadamente quatro mil cabo-verdianos, entre nativos e descendentes.

Muitos trabalhavam na Marinha Mercante e na Armada Nacional, e outros nas fábricas e estaleiros da zona de residência. Como tantos outros imigrantes, os cabo-verdianos também fundaram suas *Sociedades de Socorro Mutuo*, destinadas a resolver os problemas de trabalho, moradia e para ajudar os novos compatriotas que chegavam.

A comunidade cabo-verdiana inseriu-se na comunidade de acolhimento sem grandes conflitos, ainda mais tendo em conta que tanto no discurso quanto na prática, o Estado e a sociedade civil formada em uma visão eurocêntrica da argentinidade recusaram, durante muito tempo, a presença africana na configuração da sua população nativa. Este fenômeno vem sendo discutido criticamente na última década, gerando nas novas gerações processos sócio-culturais reivindicatórios de uma identidade afro-argentina, que se firma através da inserção da comunidade em diferentes expressões culturais como festas, férias e exposições ou na participação política pelo reconhecimento da influência africana na cultura argentina¹² (MAFFIA, 2000: 58).

Além do processo de reivindicação identitária, começa a haver também maior produção acadêmica a partir dos anos noventa orientada a pesquisar a migração cabo-verdiana. Exemplo disso são os trabalhos de Correa (2000), Contarino Sparta (1998), Gomes (2001) e Mateo (2003), todos citados por Maffia (2000a).

¹¹ - Como as de Adriano Nascimento Rocha. Vide: <http://www.lanacion.com.ar/862751-caboverdianos-vientos-de-cambio>.

¹² - No Censo do bicentenário, e por iniciativa de associações de afrodescendentes, foi incluída uma pergunta para tentar identificar os antepassados africanos dos argentinos. O atual governo argentino vem impulsionando uma política orientada a reformular e resgatar a sua identidade, já que se considera que a argentinidade está integrada pela contribuição dos povos originários, das grandes migrações europeias, dos descendentes de africanos e das migrações latino-americanas. Vide: <http://africaysudiaspora.wordpress.com>

2.3 - Os brasileiros

Segundo Sprandel e Frigerio¹³, a imigração brasileira na Argentina adota duas formas bem diferenciadas. Por um lado, uma imigração integrada por trabalhadores e pequenos ou grandes proprietários rurais que se estabeleceram nas províncias limítrofes de Corrientes e Misiones. Esta forma apresenta pautas endogâmicas e é essencialmente familiar. Por outro, um fluxo migratório cujo destino principal são as cidades do país, predominantemente Buenos Aires e seus municípios vizinhos, constituído principalmente, mas não exclusivamente, de mulheres. Essa população é fortemente exogâmica, já que, no geral, as causas da emigração se associam à decisão de formar matrimônios entre brasileiros/as e argentinos/as. Para Frigerio (op. cit., p. 19), a imigração brasileira “[...] não se relaciona a questões profissionais e pode ser explicada pelo intenso fluxo turístico que existiu entre os dois países nas duas últimas décadas”. Isso representa uma grande diferença com relação à imigração procedente dos outros países limítrofes, que é fortemente endogâmica.

Quanto aos dados disponíveis, Arruñada¹⁴ analisou o censo de 1991 e mostrou que apenas 5,1% da população residente no país são estrangeiros e dessa percentagem, 51% era de imigração procedente dos países limítrofes. No entanto, a participação da população brasileira é muito baixa, da ordem de 4%, o que revela que a maioria dos imigrantes dos países vizinhos não é de nacionalidade brasileira.

Quanto à inserção dos brasileiros na sociedade de acolhimento, Frigerio (op. cit.) considera que os imigrantes brasileiros estabelecidos nas cidades, contrariamente aos imigrantes procedentes de outros países vizinhos, geralmente são socialmente aceitos, desde que considerados portadores de uma cultura socialmente reconhecida e positivamente valorizada: da imagem de alegria e cordialidade associada à cultura brasileira, passando pela difusão da música, da dança, da capoeira, da língua e de outros gêneros culturais, os argentinos foram mudando sua visão do Brasil e dos brasileiros, e a isso contribuiu tanto o turismo favorecido pela proximidade geográfica e pelas boas condições macroeconômicas dos anos 80 e 90, quanto um maior nível de aproximação entre diferentes atores sociais, como professores, pesquisadores, estudantes, artistas, escritores, funcionários etc.¹⁵.

O autor também sugere que o maior grau de aceitação da cultura brasileira se associa à substituição do modelo de brasilidade carioca ou sulista vigente nos anos setenta e oitenta pelo baiano nos anos noventa, fortemente vinculado à cultura afro-brasileira.

No geral, parte significativa dos imigrantes brasileiros dedica-se ao ensino e à difusão de gêneros culturais já mencionados, quais sejam a língua, a música, a dança, a capoeira, o folclore, a literatura etc. Ribeiro¹⁶ chama esses grupos de “trabalhadores culturais” e representam uma amostra da heterogeneidade e complexidade das práticas culturais brasileiras parcialmente presentes na sociedade argentina.

Finalmente, em termos linguísticos, a língua dos imigrantes lusófonos no Rio da Prata contribuiu, ao lado de outras línguas europeias e africanas, a enriquecer o léxico da nossa variedade, com palavras definidoras da argentinidade, como tango, milonga, candombe,

¹³ - SPRANDEL, 2002; FRIGERIO, 2002.

¹⁴ - ARRUÑADA, 1999, apud FRIGERIO, op. Cit.

¹⁵ - CERVO, 2002; ARROSA SOARES, 2008.

¹⁶ - RIBEIRO, 2002: 41 apud FRIGERIO; DOMÍNGUEZ, 2002.

bombo, malambo, conga, dengue, quilombo, mandinga, mondongo, mina, mucama, tamango, vichar, gayola, tumbero, mermelada etc. Apesar de a maioria desses vocábulos serem de origem africana, chegaram à Argentina, direta ou indiretamente, através da presença lusa no prata.

Por outro lado, cada vez mais as línguas dos imigrantes recentes ganham visibilidade, e dentro delas, o português brasileiro, presente tanto nas cidades, como oferta de ensino linguístico, quanto nas províncias fronteiriças, onde convivem o português como língua materna e formas híbridas de português e espanhol, o chamado portunhol¹⁷.

3 - Política cultural e relações bilaterais

3.1 - O conhecimento da cultura letrada do Brasil

Durante o século XX, grupos de intelectuais argentinos integrados por críticos literários, tradutores, escritores, editores, diplomatas, historiadores, cientistas sociais, professores, pesquisadores etc. tentaram – e tentam ainda –, mediante diferentes ações, contribuir ao conhecimento e difusão do Brasil e da sua língua e cultura através de diferentes práticas. Nesta seção focalizaremos as práticas de tradução e publicação de diferentes gêneros literários e científicos produzidos por autores brasileiros, que permitiram construir um valioso acervo para o estudo das relações culturais bilaterais. Na última seção analisaremos as práticas de ensino de português no país nos últimos setenta e cinco anos.

A decisão de difundir a cultura letrada brasileira nasceu da consciência do desconhecimento da produção cultural desse país na Argentina, e especialmente da produção literária, e se expressou pela primeira vez em 1900, através do livro *El Brasil Intelectual*¹⁸ do intelectual, jornalista e diplomata argentino Martín García Mérou. Desde esse momento e ao longo dos últimos cem anos, a tradução e publicação de autores brasileiros em Buenos Aires passou por diferentes etapas, decorrente dos avatares das condições objetivas políticas, literárias, editoriais e educacionais que permitiram ou dificultaram essas práticas.

Assim, entre 1900 e 1937, a edição de autores brasileiros foi esporádica e quase inexpressiva, devido aos conflitos bilaterais de início do século XX. Na verdade, Garcia Mérou idealizou seu livro como uma contribuição ao movimento gerado a partir da visita do Presidente Campos Salles à Argentina em 1900 e, portanto, como um elemento simbólico de intercâmbio para reduzir as tensões deixadas pelo triunfo brasileiro no conflito Misiones/Palmas. (DEVOTO; FAUSTO, 2008). É o próprio autor que assume a sua obra como uma missão diplomática “inspirada nas conveniências nacionais e nos sentimentos de respeito e mútua consideração que alicerçam solidamente a amizade dos povos”¹⁹. No entanto, essa amizade não durou muito tempo, já que durante a primeira década do novo século o Brasil e a Argentina quase chegaram à guerra em 1908.

¹⁷ - BEIN, op.cit..

¹⁸ - SORÁ, 2002: 21.

¹⁹ - GARCIA MÉROU, 1900 apud SORÁ, op. cit.:81). A tradução é nossa.

Apesar disso, nesse contexto político-diplomático, a “Biblioteca La Nación” traduziu e publicou os livros *Memorias Póstumas de Bras Cubas e Esaú y Jacob*, de Machado de Assis, *Inocencia*, de Alfredo de Taunay, *El Mulato*, de Aluizio de Azevedo e *La Esfinge*, de Afrânio Peixoto. Além desses livros, e até 1935, foram publicadas *Canaán*, de Graça Aranha, *Flor Seca y otros cuentos*, de Madeiros e Albuquerque, e a primeira *Antologia de autores brasileños*, do espanhol Braulio Sanchez Sáenz.

É só a partir da década de trinta que as relações entre o Brasil e Argentina ganham novo impulso, pela necessidade de acabar com a Guerra do Chaco (1933-1935) e de reconfigurar o circuito comercial entre ambos os Estados a partir da crise capitalista de 1929²⁰. Essa aproximação nas relações bilaterais disparou um aumento considerável das traduções, que atingiram uma média de sete por ano, e se consolidaram com a aparição de duas coleções dedicadas exclusivamente à difusão dos autores brasileiros: a “Biblioteca de Novelistas Brasileños”, de caráter comercial, publicou preferentemente romances; e a “Biblioteca de autores brasileños traducidos al castellano”, de caráter oficial, privilegiou o chamado “pensamento social”.

A “Biblioteca de Novelistas Brasileños” mostrou ao público argentino uma variedade de problemáticas regionais e sociais do Brasil, através de livros como *Vapores Iluminados. La novela de los obreros marítimos*, de Ranulpho Prata; *Morro de Salgueiro*, de Lúcio Cardoso, *Mirad los lirios del campo*, de Erico Veríssimo, e obras de Monteiro Lobato e Jorge Amado. Além desses escritores, a editora Claridad, responsável pela tradução e edição da “Biblioteca de Novelistas Brasileños” publicou *Cacao*, de Jorge Amado; *Don Quijote de los niños*, de Monteiro Lobato, *El nazismo en el Brasil. Proceso del Estado Corporativo*, de Pedro Motta Lima e José Barbosa Mello; *Los Sertones*, de Euclides da Cunha; *Vida de Luiz Carlos Prestes. El caballero de la esperanza*, de Jorge Amado; *Oswaldo Cruz. El Pasteur del Brasil, vencedor de la fiebre amarilla*, de Phoción Serpa; *De la necesidad de ser polígamo*, texto de dramaturgia de Silveira Sampaio; e *El Padre Anchieta: vida de un apóstol en el Brasil primitivo*, de Celso Vieira.

Do lado oficial, foram publicados os livros *Historia de la Civilización Brasileña*, de Pedro Calmon, *Los Sertones*, de Euclides da Cunha, *Mis memoria de los otros*, de Rodrigo Octavio; *Casa Grande y Senzala*, de Gilberto Freire, *San Pablo en el siglo XVI. Historia de la villa de Piratininga*, de Alfonso de Taynay etc.

Em 1942 e continuando a tradição inaugurada por Garcia Mérou, Ricardo Sáenz Hayes publicou *El Brasil Moderno*. Nele, o autor apresentou um panorama histórico, geográfico, político, econômico e regional que permitia explicar a vida cultural do país. Na parte final do livro, analisou e descreveu personagens tão diferentes quanto Ruy Barbosa, Getúlio Vargas e Gilberto Freire. O objetivo do livro, mais uma vez, foi contribuir a um maior e melhor conhecimento do vizinho e, ao mesmo tempo, continuar com o processo revisionista que inspirou o trabalho da Comissão Revisora dirigida por Levene e Calmon. Destarte, segundo seu autor, a obra permitiria terminar com os mal-entendidos gerados pelos manuais escolares e pela imprensa, “que reproduzem estereótipos e mal-interpretam a verdadeira natureza do país vizinho” (SORÁ, op. cit.: 171).

²⁰ - MONIZ BANDEIRA, 1993.

No início dos anos quarenta, a difusão do pensamento brasileiro na Argentina atingiu um grau de expressividade como nunca antes alcançara, e isso foi um fator decisivo para que em 1942 fosse criada a Cadeira de Estudos Brasileiros do Colegio Libre de Estudios Superiores, uma instituição parauniversitária que convocava intelectuais de outros países da América Latina. Também durante a década de quarenta, várias editoras comerciais difundiram a obra de autores como Monteiro Lobato, Erico Verissimo, Jorge Amado, Aluísio de Azevedo, Machado de Assis, José de Alencar, Manuel A. de Almeida, Olavo Bilac e José Lins do Rego.

Entre 1945 e 1952 a tradução e publicação de livros de autores brasileiros decresceu significativamente, e só se recuperou a partir de 1960, com uma média de oito títulos entre 1960 e 1990. Diferentemente da etapa anterior, em que prevalecia o romance realista e regional, a partir de 1953 começou a publicação de poesias de Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector e Vinícius de Moraes. Também o teatro de Nelson Rodrigues, Guilherme Figueiredo, Pedro Bloch e Abílio Pereira de Almeida tiveram seu espaço de publicação garantido. O mesmo aconteceu com a literatura infantil, na obra de Maria Clara Machado.

Além dos gêneros literários, durante os anos sessenta e setenta são publicados numerosos trabalhos da área das ciências sociais e política, como *Historia Económica del Brasil e Evolución Política de Brasil*, de Caio Prado Júnior; *Burguesia y Proletariado en el nacionalismo brasileño*, de Hélio Jaguaribe; e *Evolución Social y Económica de Brasil*, de Nelson Werneck Sodré.

As últimas décadas do século XX são testemunhas da publicação de obras de José Mauro de Vanconcelos, Jorge Amado e, principalmente, Paulo Coelho. Além disso, da intensificação das relações entre argentinos e brasileiros através dos intercâmbios acadêmicos, artísticos etc., surgiram obras como as de Antelo, *Confluencia: literatura argentina por brasileños, literatura brasileña por argentinos*; Rapoport, *Argentina y Brasil en el Mercosur; políticas comunes y alianzas regionales*; Recondo, *Mercosur: la dimensión cultural de la integración*; Amante e Garramuño, *Absurdo Brasil. Polémicas en la cultura brasileña*; Devoto e Fausto, *Argentina-Brasil: 1850-2000. Um ensayo de historia comparada* etc.

O que explica a presença de tantos autores brasileiros traduzidos para o espanhol na Argentina? Do lado argentino, o interesse de suas elites intelectuais em difundir a produção literária e científica brasileira como condição para um maior conhecimento e compreensão da cultura brasileira e do seu povo; o papel do Estado na definição de políticas culturais e de acordos bilaterais que permitissem acabar com as tradicionais rivalidades; e a intensa atividade dos intérpretes e "importadores" (como Benjamín de Garay, Bernardo Kordon, Haydé Jofré Barroso e Santiago Kovadloff) bem como os vínculos estabelecidos entre membros das elites intelectuais dos dois países²¹, fenômenos que vêm aumentando nos últimos vinte anos²². Do lado brasileiro, a consolidação do mercado editorial na década de trinta; a política cultural do Itamaraty etambém o exílio, que levou muitos brasileiros, como

²¹ - Sorá (op. cit.) comenta que Graciliano Ramos escreveu mais cartas para o tradutor de autores brasileiros Benjamin de Garay do que para sua mulher, Heloísa Ramos.

²² - CERVO, 2002.

Monteiro Lobato²³, Newton Freitas, Lidia Besouchet e Jorge Amado a estabelecerem-se em Buenos Aires durante alguns anos.

3.2 - O ensino do português no contexto da história das relações bilaterais

Como vimos, a década de trinta constituiu um marco na história das relações entre brasileiros e argentinos. No que diz respeito ao ensino do PLE, essa atividade começou com o trabalho dos Institutos Culturais²⁴, cuja missão era promover, perante as autoridades de cada Estado, os benefícios decorrentes de um maior conhecimento da geografia e da história do Brasil e da Argentina, bem como difundir o ensino de suas respectivas línguas e literaturas, a produção científica, comercial e industrial de cada país, e estimular o turismo. Além dessas atividades, correspondia aos institutos organizar Congressos, Seminários, Concursos Literários, missões culturais, mostras de livros, de cine, de música, de arte e de teatro, o que revela a importância dessas instituições como agentes de difusão cultural.

Foi então nesse contexto que se criou em 1936 o Curso para Professores de Português e Literatura Brasileira no antigo *Instituto Nacional del Profesorado Secundario*²⁵, que mais tarde, em 1954,²⁶ foi transferido para a instituição pioneira na formação de professores de línguas estrangeiras na Argentina: o Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Iniciada a formação de professores, embora restrita à cidade de Buenos Aires, era necessário difundir o ensino do português no sistema educacional, e por isso em 1942 a Lei 12.766 dispôs, de um lado, o ensino do português como língua optativa na última série das escolas de segundo grau que já tivessem no seu currículo o ensino de línguas estrangeiras a partir de 1943, e de outro, a criação da cadeira de Português nos *Institutos Nacionales del Profesorado*.

Todavia, problemas nas relações bilaterais entre a Argentina e o Brasil a partir de final da Segunda Guerra Mundial²⁷ dificultaram o avanço e consolidação do ensino do português. Só no final da década de cinquenta e começo da década de sessenta ambos os países decidiram recuperar o espírito de cooperação cultural dos anos trinta e quarenta. Novos Convênios de Intercâmbio Cultural foram assinados para renovar as relações culturais, subsidiando as atividades realizadas pelas instituições culturais, educacionais e científicas dedicadas à difusão das respectivas línguas e culturas; para *tentar* incluir, no currículo do ensino médio e dos cursos pré-universitários, o ensino do idioma da outra parte, bem como o ensino da literatura nas cadeiras de Literatura Americana das Faculdades de Filosofia e/ou Letras; e finalmente, fomentar a criação de centros de ensino e difusão da língua e da cultura da outra parte, oferecendo condições favoráveis para a mobilidade acadêmica dos docentes

²³ - O autor esteve exilado na Argentina entre 1946 e 1947. Chegou a abrir uma editora chamada Acteón em Buenos Aires, com capitais argentinos e brasileiros. Vide JOFRE BARROSO, H. *Monteiro Lobato. Un escritor, un País*. Buenos Aires: Galerna, 2000.

²⁴ - Fundaram-se o Instituto Cultural Argentino-Brasileiro, que atuava em Buenos Aires, Rosario e Córdoba, e o Instituto Cultural Brasileiro-Argentino com sede no Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Vide Santos (2009, p. 362)

²⁵ - PASERO, 2007.

²⁶ - Nesse mesmo ano foi criado o Centro de Estudos Brasileiros em Buenos Aires, segundo Djacir Menezes, fundador e primeiro Diretor da instituição. Vide IPOLA, Nahuys de; RAS, Fonseca de. *Lições de português*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

²⁷ - MONIZ BANDEIRA, op. cit.:63-77.

encarregados de ministrar os cursos nesses centros.

No início dos anos sessenta a chegada dos governos militares em cada país adiou novamente a difusão da língua portuguesa no sistema educacional formal, não formal e informal argentino. Na verdade, as possibilidades de o português vingar só aconteceram, primeiro, timidamente na década de oitenta e, mais tarde, a partir dos anos noventa, com o processo de integração iniciado através do Mercosul. Hoje, o ensino de PLE na Argentina apresenta o quadro a seguir:

- Existe uma extraordinária expansão da língua portuguesa²⁸, variedade brasileira, no sistema educacional não formal, o que a posiciona como a segunda língua estrangeira mais procurada pelo público adulto;
- Produziu-se a nacionalização ou federalização²⁹ do campo da formação de professores de PLE, ou seja, o surgimento de cursos de licenciatura em PLE em grande parte do território nacional³⁰. Nesse processo, uma grande contribuição coube aos leitorados de Portugal e Brasil nas Universidades e nos Institutos de Formação Docente.
- Existe, no geral, uma distribuição diferenciada da língua nos espaços curriculares e extracurriculares do sistema educacional formal, com uma maior presença no nível superior universitário e não-universitário e uma muito menor nos níveis fundamentais e médio;
- Desenvolvem-se em áreas de fronteira projetos de ensino bicultural e bilíngue, os quais vêm crescendo e se consolidando desde 2006.
- Foi sancionada em dezembro de 2008 a Lei 26.468 que dispõe a obrigatoriedade da oferta de uma proposta curricular para o ensino do PLE nas escolas secundárias do sistema educacional nacional (e nas escolas primárias para as províncias fronteiriças com o Brasil), mas de frequência optativa para os alunos.
- Organizaram-se várias associações profissionais³¹ a partir da década de noventa para promover e difundir o ensino do português no país, bem como para contribuir à formação continuada dos professores.

Finalmente e para ilustrar a situação do ensino do português na Argentina, trazemos

²⁸ - FRIGERIO, 2002.

²⁹ - CANTEROS, 2008.

³⁰ - Hoje em dia existem instituições universitárias (Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Autónoma de Entre Ríos e Universidad Nacional de Cuyo) e não universitárias (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"; Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Sofía E. Broquen de Spangenberg", de Buenos Aires, o IFD nº 116 Dr. Costa, de Campana e o Instituto Superior de Formación Docente y Técnica nº 5 - Región de la Norpampa, de Pergamino; o Instituto Superior de Formación Docente y Técnica nº 18, de Lomas de Zamora, todos da Província de Buenos Aires; o Instituto de Formación Docente Continua nº 4, de Jujuy; o IES "Josefina Contte", de Corrientes e o Instituto de Formación Docente "Ernesto Sábato" de La Cruz, Província de Corrientes; o Instituto Superior Fundación Centro de Estudos Brasileiros, de Buenos Aires, e o Instituto Superior de Língua Portuguesa da Fundação Brasília, de Mendoza) por diferentes lugares da República Argentina.

³¹ - Como a Asociación Argentina de Profesores de Portugués (AAPP), a Asociación de Profesores de Portugués de Misiones (APPM), a Asociación de Profesionales de la Lengua Portuguesa del Noroeste Argentino (APROLEP-NOA) e a Asociación de Profesores en Portugués del Chaco.

os resultados de uma pesquisa desenvolvida na comunidade portuguesa de La Matanza³², que revela que as novas gerações de descendentes de portugueses, embora conheçam o português por ser a língua falada na casa dos avós, não mostram grande interesse por estudá-la (apenas 22% dos entrevistados) apesar de uma grande maioria (90% dos entrevistados) considerar o português como uma ferramenta para incrementar as possibilidades de trabalho. Outrossim, o estudo revelou também que a maioria dos interessados na aprendizagem do português optava pela variedade brasileira, talvez por ser a variedade mais difundida a partir da conformação do Mercosul.

4 - Considerações finais

Ao longo do trabalho vimos que a imigração lusófona para a Argentina apresenta certo grau de complexidade, devido a várias razões: em primeiro lugar, por ter sido uma imigração de caráter permanente, embora nunca massiva, nos últimos quinhentos anos; em segundo lugar, por ter sido um processo multicausal, ou seja, um fenômeno sócio-histórico associado a diferentes fatores em distintos momentos, que vão da necessidade de descobrir e conquistar novas terras, de colonizar espaços potencialmente lucrativos, de comerciar, de fugir das perseguições religiosas ou políticas, das secas e da falta de expectativas, das ameaças de uma morte segura nas guerras de independência da África, até os desejos, profundamente humanos, de trabalhar e desenvolver uma vida melhor ou de formar núcleos familiares estáveis; e em terceiro lugar, por ser um processo invisível para a maioria da população argentina, apesar de ter recebido um certo tratamento nas ciências sociais³³.

Vimos também que um fator decisivo para um maior conhecimento da cultura brasileira na Argentina foi a ação de grupos de intelectuais, escritores, cientistas, tradutores, professores etc. bem como a política cultural do Estado para difundir tanto a língua portuguesa quanto a produção literária e científica brasileira ao longo do século XX. Diferentes estratégias, fortemente condicionadas por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais do contexto, permitiram mudanças significativas na percepção e nas representações que os argentinos foram construindo, nos últimos anos, em relação ao Brasil e aos brasileiros. E nessa empreitada, papel de destaque coube aos professores de PLE, às Universidades e às diferentes associações de profissionais da língua portuguesa, que vêm difundindo as culturas lusófonas por grande parte do país.

Novas perspectivas ideológicas e políticas nos últimos anos foram contribuindo para que a Argentina começasse a reconhecer lentamente a influência pluricultural e multiétnica na configuração da sua população. Além disso, a importância da integração com o Brasil e com outros países lusófonos vem promovendo um futuro de expansão da língua e da cultura brasileira no território argentino que, com certeza, terá a outra face da moeda na expansão do espanhol latino-americano, e da sua complexa e variada produção cultural, no território brasileiro, em um diálogo Sul-Sul que instaure novos modos de vida mais inclusivos e humanos, em um momento histórico das relações entre o Brasil e a Argentina que representa “[...] não apenas a soma de dois países e sim a multiplicação de forças e de potencialidades”³⁴

³² - AFONSO, 2005.

³³ - REITANO, op. cit.; MAFFIA, op. cit.; FRIGERIO, op. cit..

³⁴ - Entrevista do ex-Presidente argentino Arturo Frondizi a Luis Alberto Moniz Bandeira (MONIZ BANDEIRA, 1993).

Referências

- AFONSO, M. 2005. *Los portugueses en el Gran Buenos Aires, pérdida y presencia de su lengua*. Disponível em <<http://www.monografias.com>>. (25/10/2011).
- ARROSA SOARES, M. 2008. A Diplomacia cultural no Mercosul. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 51 (1), 53-69. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v51n1/a03v51n1.pdf>. (7/7/2011).
- BEIN, R. 2002. *Los idiomas del Mercosur*. Disponível em: <http://www.revistatodavia.com.ar/notas/bein/frame_bein1.htm>. (04/10/2011).
- CANTEROS, A. 2008. Retrospectiva y perspectivas en la formación de profesores de portugués como lengua extranjera en la Argentina. In: KLETT, E. (Dir.). *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria.
- CERVO, A. 2002. Intelectuais argentinos e brasileiros: olhares cruzados, In: FRIGERIO, A; RIBEIRO, G. (Org.). *Argentinos e brasileiros: encontros, imagens e estereótipos*. Petrópolis: Vozes.
- DEVOTO, F. & B. FAUSTO. 2008. *Argentina-Brasil 1850-2000*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FRIGERIO, A. & E. DOMÍNGUEZ. 2002. Entre a brasilidade e a afro-brasilidade: trabalhadores culturais em Buenos Aires. In: FRIGERIO, A. & G. RIBEIRO (Orgs.). *Argentinos e brasileiros: encontros, imagens e estereótipos*. Petrópolis: Vozes.
- FRIGERIO, A. 2002. A alegria é somente brasileira: a exotização dos migrantes brasileiros em Buenos Aires In: FRIGERIO, A. & G. RIBEIRO (Orgs.). *Argentinos e brasileiros: encontros, imagens e estereótipos*. Petrópolis: Vozes.
- MAFFIA, M. 2000. Caboverdeanos en la Argentina. Alcances y límites de un proceso de integración. In: *La Argentina y el África Subsahariana: hacia una relación transatlántica*. Buenos Aires: Fundación Novum Millenium-Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo. 55-59.
- _____. 2003a. La comunidad caboverdeana de Argentina. El desafío de las nuevas generaciones. In: *Atas do XI Congresso Internacional da Associação Latinoamericana de Estudios de Asia y África*, Disponível em <<http://ceaa.colmex.mx/aladaa/imagesmemoria/martamaffia.pdf>>. (28/10/2011).
- _____. 2003b. Una contribución a la construcción del mapa de la diáspora caboverdeana. El caso argentino. In: *Memoria y Sociedad. Revista del Departamento de Historia y Geografía*, v. 7, nº 15, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 239-254.
- _____. *Migración, identidad y diáspora de caboverdeanos y sus descendientes en Argentina*. La Plata: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Universidad Nacional de La Plata, s/d.

MONIZ BANDEIRA, L. 1993. *Estado Nacional e Política internacional na América Latina: o continente nas relações Argentina-Brasil (1930-1992)*. São Paulo: Ensaio.

PADILLA, B. 2004. Do fado ao tango. A emigração “invisível” dos portugueses na região platina. In: *Atas do Colóquio internacional Território e Povoamento - A presença portuguesa na região platina*. Disponível em <<http://cvc.instituto-camoes.pt>>. Acesso em 22/10/2011.

PASERO, C. 2007. El método de portugués del profesor Alfonso Carricondo. In: KLETT, E. (Dir.). *Recorridos en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria,

REITANO, E. 2003. *Los portugueses del Buenos Aires tardocolonial. Inmigración, sociedad, familia, vida cotidiana y religión*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponível em: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.237/te.237.pdf>>. (26/10/2011).

SANTOS, E. 2004. A presença portuguesa na região platina. In: *Atas do Colóquio internacional Território e Povoamento - A presença portuguesa na região platina*, Disponível em <<http://cvc.instituto-camoes.pt>>. (22/10/2011).

SANTOS, R. 2009. Relações Brasil-Argentina: a cooperação cultural como instrumento de integração regional. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 44, p. 355-375, jul.-dez. 2009.

SORÁ, G. 2002. *Traducir el Brasil*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

SPANDEL, M. 2002. “Aqui não é como na casa da gente”: comparando agricultores brasileiros na Argentina e no Paraguai. In: FRIGERIO, A. & G. RIBEIRO (Orgs.). *Argentinos e brasileiros: encontros, imagens e estereótipos*. Petrópolis: Vozes.

WOLF, E. & C. PATRIARCA. 1991. *La gran inmigración*. Buenos Aires: Sudamericana.



NOVAS TERRITORIALIDADES CONSTRUÍDAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ESPAÇO DE MACAU

Roberval Teixeira e Silva

Sobre o autor

Universidade de Macau, Macau.
Contato: robts@umac.mo)

Resumo

Esse trabalho estuda a comunidade diaspórica de países de língua portuguesa em Macau, China. Foca a dinâmica de uma língua portuguesa que – mesmo sendo o lugar de recorrentes conflitos entre sujeitos que falam diferentes variantes – ainda pode ser vista como uma base de confluência para esses mesmos sujeitos na construção de um território simbólico que os reterritorializa em uma nova comunidade intercultural longe das suas casas. Na língua, abre-se espaço, assim, para a elaboração de uma identidade partilhada entre esses grupos de imigrantes. O estudo adota uma perspectiva sociointeracional que analisa o discurso a partir de um ponto de vista interativo-cultural e que assume a fala como um processamento social, de grupo.

Palavras-chave

Interação; Identidade; imigração; territorialidades; Macau.

1 - Introdução

Esse trabalho tem como objetivo investigar a comunidade diaspórica de países de língua portuguesa em Macau, China. Especificamente, focamos a dinâmica de uma língua portuguesa que – mesmo sendo o lugar de recorrentes conflitos entre sujeitos que falam diferentes variantes – ainda pode ser vista como uma base de confluência para esses mesmos sujeitos na construção de um território simbólico¹ que os reterritorializa em uma nova comunidade intercultural longe das suas casas. Na língua, abre-se espaço para a elaboração de uma identidade partilhada² entre esses grupos de imigrantes. Trabalhamos com uma perspectiva sociointeracional que analisa o discurso a partir de um ponto de vista interativo-cultural e que assume a fala como um processamento social, de grupo³. Apresentaremos aqui o contexto que esses sujeitos constroem e onde vivem – Macau – e ainda algumas de suas formas de organização na cidade. Depois indicamos as nossas perspectivas teóricas e analisamos o discurso de alguns líderes dessas comunidades que apontam para o que chamamos de uma nova territorialidade construída em língua portuguesa.

1.1 - Macau como espaço de língua portuguesa

Desde o momento em que foi acordado o retorno da administração de Macau de Portugal para a China em 1987, a língua portuguesa (doravante também LP) passou a ser um tópico mais presente nas discussões que envolvem a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM). A partir de então, até o momento em que teve lugar a cerimônia de retorno, em 20 de dezembro de 1999, começam, finalmente, a se delinear algumas medidas para o ensino da LP a despeito dos 400 anos da presença lusa no território. É também no seio dessas discussões que se inicia o questionamento da permanência, da sobrevivência e mesmo da existência efetiva dessa língua no território. Nesse sentido, é interessante entender a sua presença na Macau de hoje.

Na RAEM, como regula a Lei Básica, a LP pode ser utilizada como língua oficial. Nos órgãos oficiais, é possível aos cidadãos exigir documentos emitidos tanto em língua chinesa quanto em LP; em geral, ter domínio do português é visto ainda como um requisito simbólico importante para entrar no serviço público. Essa é uma das principais razões que levam os cidadãos do território a estudar essa língua. Caracterizamos o requisito como “simbólico” porque não são encontrados todos os serviços do governo em LP, o chinês é francamente mais utilizado, se não por conta do fato de os chineses terem assumido a administração, pelo menos pelo fato de serem a esmagadora maioria da população. Além disso, nem sempre a proficiência em português apresentada pelos funcionários pode ser considerada minimamente adequada para uma interação de trabalho. Se antes de 1999, falar português era condição fundamental nos órgãos oficiais, esse *status* hoje já não é o mesmo. Apesar da oficialidade, o português encontrado nos espaços oficiais apresenta-se de forma irregular em termos de importância e mesmo de presença.

Além de língua oficial, o português é língua veicular na Escola Portuguesa de Macau (ensino básico e secundário); nas Licenciaturas e Mestrados do Departamento de Português e numa licenciatura da Faculdade de Direito da Universidade de Macau; no curso de Tradução do Instituto Politécnico de Macau; no curso de Administração Pública do Instituto Politécnico de Macau; em cursos de licenciatura da Universidade Cidade de Macau; nas seções portuguesas de uma escola oficial primária e de uma oficial secundária da RAEM – as escolas

¹ - HAESBAERT, 2002; OLIVEIRA, 2002.

² - HALL, 2006, BAUMAN, 2005.

³ - GOFFMAN, 1959; MOITA LOPES, 1994.

Luso-Chinesas; em alguns cursos da Universidade Cidade de Macau (antiga Universidade Aberta).

É ensinada como língua estrangeira na Universidade de Macau, no Instituto Português do Oriente, no Instituto Politécnico e na Universidade São José; nas seções chinesas das escolas oficiais, chamadas de luso-chinesas – do Jardim de Infância ao Secundário; no Instituto de Formação Turística; no Centro de Línguas da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude; em várias escolas particulares, que, por isso, recebem subsídios do governo.

A língua ainda se faz presente na Administração Pública, como indicado; nos Tribunais; no Setor comercial, especialmente na restauração; em atividades religiosas, missas, cultos; no Instituto Internacional de Macau. Na mídia, é utilizada em um canal de rádio; em um canal de televisão; em três jornais diários; em um semanário; em duas revistas periódicas. Tem presença fundamental ou marcante em várias entidades: no Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa; no MAPEAL; na Fundação Sino-Latina; na Fundação Macau; na Fundação Oriente; nas Associações dos países e regiões de língua portuguesa.

Em termos culturais, tem papel expressivo em alguns eventos culturais: festivais de cinema em LP; o Festival Internacional de Artes, que ocorre no primeiro semestre, com convidados do mundo dos países de LP; o Festival Internacional de Música, que ocorre no segundo semestre, com convidados do mundo dos países de LP; na comemoração do Dia de Portugal em 10 de junho; no Festival da Lusofonia, que é organizada pelas associações e que reúne as comunidades dos países/regiões de língua portuguesa; em outras atividades de realização menos regular.

No que se refere aos sujeitos, há em Macau um conjunto de pessoas que constrói a vida, mais ou menos intensamente, em português. São os macaenses que, a grosso modo e numa definição bem simples, são sujeitos constituídos identitária e etnicamente na mestiçagem entre portugueses e asiáticos e que falam uma variedade local do português que pode ser mais próxima ou mais distante do português de Portugal. Contamos ainda com falantes de variedades do português como língua materna ou segunda de todos os países e de quase todas as regiões de língua portuguesa. E, em número cada vez mais expressivo com a tendência a superar os dois grupos acima mencionados, há os falantes de português como língua não-materna, majoritariamente chineses que trabalham na administração pública, no direito, no ensino, na tradução e interpretação, por exemplo.

Em termos de difusão do português, queremos destacar aqui um contingente importante de crianças e adolescentes que ainda tem podido aprender a LP, principalmente nas escolas luso-chinesas e em diversas escolas particulares também. Esse é um espaço que está em risco (a importância do português nas escolas oficiais é cada vez menor) e que, por isso, precisa ser preservado e tratado com carinho uma vez que representa a possibilidade de a língua se manter viva e se enriquecer nas vozes desses jovens falantes asiáticos.

Uma descrição mais detalhada sobre a situação do português pode ser encontrada em Teixeira-e-Silva & Moutinho⁴.

Em resumo, podemos dizer que Macau é sem dúvida um lugar marcado pela língua

⁴ - TEIXEIRA-E-SILVA & MOUTINHO, 2010.

portuguesa e, em muitos aspectos, vivido em língua portuguesa. Na RAEM, encontramos variedades do português provenientes de diferentes partes do mundo seja como língua materna seja como língua não-materna. Assim, é um lugar privilegiado para investigar a língua e a sua dinâmica papel nas interações entre esses sujeitos tão diversa e culturalmente constituídos.

1.2 - A organização das comunidades dos países de língua portuguesa

A comunidade de países de língua portuguesa tem representantes de quase todos os países/regiões: Angola, Brasil, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Portugal, São Tomé e Príncipe, Goa, Damão, Diu, Timor-Leste – e Macau. Naturalmente com números diferentes de sujeitos em cada uma.

O Governo de Macau tem dado um significativo apoio a esses grupos. Esse apoio, entretanto, não é fruto de uma política planejada de interação com as diásporas e pode ser datado. Há o apoio dado durante a administração portuguesa, antes de 20 de dezembro de 1999, quando a Associação de Moçambique e de Cabo Verde, por exemplo, foram criadas. E há o apoio dado após a fundação do Fórum de Macau, um órgão sobretudo alimentado pelo Governo Central Chinês⁵. Após o estabelecimento do Fórum, em 2003, as associações de todos os outros países foram fundadas.

Temos, de qualquer forma, de chamar a atenção para o fato de que as diásporas de língua portuguesa encontram um espaço positivo de acolhimento na RAEM. Isto se dá, sem dúvida, porque a região herdou traços sociais, culturais, étnicos construídos em LP e que por isso passou a ser vista pelo governo central chinês como um espaço privilegiado para as conexões entre a China e os países de Língua Portuguesa

É interessante notar que, em geral, vem mais do governo central, e menos do de Macau, o maior apoio à língua portuguesa. Em Macau ela foi vista e ainda o é como a língua do dominador e por isso traz certo estigma que a relega – e aos seus usuários – a um lugar menos protagonista. O depoimento de uma jornalista, em janeiro de 2011, espelha bem essa questão:

When I first came to Macau, it became clear that the majority of the local Chinese-ethnic population viewed Portuguese language as “junk DNA” from the territory’s former life under the Portuguese administration. An unwanted child the newly created MSAR had to put up with as part of the handover deal. As Cantonese quickly grabbed its lawful place as the dominant language in the city’s life, Portuguese retreated accordingly. [...] Things seemed to only worsen as American-based gaming operators came into town. English quickly became the automatic second language in the local casino world and soon there were calls for it to gain an even more important footing in Macau. [...] It all changed with Chinese premier Wen

⁵ - “O Fórum é um mecanismo da cooperação de iniciativa oficial sem carácter político, que tem como tema chave a cooperação e o desenvolvimento económico e tem por objectivo reforçar a cooperação e o intercâmbio económico entre a República Popular da China e os Países de Língua Portuguesa, dinamizar o papel de Macau como plataforma de ligação a esses países e promover o desenvolvimento dos laços entre a República Popular da China, Macau e os Países de Língua Portuguesa.” Colhido em: <http://www.forumchinapl.org.mo/pt/aboutus.php>.

Jiabao's visit, last November, in what was a clear signal of Beijing's support for the Forum for Economic and Trade Cooperation between China and the Portuguese-speaking countries, known as Macau Forum. MSAR (Macau) is the perfect platform due to "the abundance of bilingual professionals," he said. Two weeks later, several lawmakers rushed to jump on the bandwagon, urging that the Government promote Portuguese language and cooperation with Portuguese-speaking countries.⁶

De qualquer forma, a configuração, hoje, é a seguinte. As comunidades todas são organizadas em associações que são legalizadas e têm apoio do governo, sobretudo a partir da atuação do Fórum. O incentivo do Fórum, após 2003, levou à fundação de todas as associações. A última foi a do Brasil, criada em 2009. Esse grau de organização pode também ser observado em Bodomo & Teixeira-e-Silva⁷, que estudam exclusivamente as comunidades dos países africanos de LP em Macau.

Os líderes são normalmente eleitos em reuniões agendadas, que são bastante regulares e regida pelas leis da RAEM. Uma das funções dessas associações é a de, além de procurar congregar os próprios membros, também congregar outras comunidades de Macau. Tornam-se, assim, polos potenciais de movimentação cultural no território.

Uma série de ações, cada vez mais frequentes e diversificadas, é realizada pela iniciativa das próprias associações, e também pela iniciativa do governo e de instituições de Macau, que buscam o apoio dessas entidades. Isso acontece com o já indicado Festival da Lusofonia⁸ – uma das festas populares mais prestigiadas da RAEM.

Os imigrantes de países/regiões de LP ocupam diferentes espaços sociais e essa posição é normalmente privilegiada e estável. Defenderemos aqui que essa estabilidade ocorre porque essas comunidades se encontram em um espaço simbólico construído em uma língua portuguesa que, como dissemos, cria um novo território de convivências.

2 - Perspectivas e Procedimentos

Para investigar a dinâmica e o papel da LP nas interações entre sujeitos que falam português, especialmente os das comunidades diaspóricas dos países de LP, adotamos algumas orientações teóricas e metodológicas.

A primeira delas é problematizar a questão das fronteiras entre disciplinas. Aqui linguística e antropologia sobretudo se confundem nos interesses, nos métodos, nos objetivos. A trans e interdisciplinaridade, em estudos culturais como o nosso, são fundamentais para uma compreensão menos limitada dos objetos que estudamos. Nesse sentido, como Moita Lopes⁹, defendemos uma indisciplinaridade, que enriquece e fundamenta estudos como os que propomos.

Assumimos a linguagem como o lugar da interação e posicionamo-nos a partir de um

⁶ - Portuguese language: unwanted child 13-01-2011 (*Macau daily*)

⁷ - BODOMO & TEIXEIRA-E-SILVA, 2012.

⁸ - O Festival da Lusofonia – mais conhecido como Festa da Lusofonia – ganhou um nome diferentes nestes últimos anos: Festival da Lusofonia e Semana Cultural da China e dos Países de Língua Portuguesa. Essa é mais uma marca da atuação do governo central na RAEM.

⁹ - MOITA LOPES, 2006.

espaço interessado em estudar contextos espontâneos e institucionais a partir da interface entre língua, cultura e interação em uma proposta de análise do discurso.

Nossa perspectiva entende que a fala de cada sujeito é social¹⁰ e que por isso traz valores, normas, preconceitos, estereótipos, conflitos, atitudes, concepções, representações... que são também compartilhados por um grupo. Assim, os discursos – o nosso objeto de pesquisa – são testemunhos vivos das engrenagens socioculturais das comunidades.

Um aspecto fundamental para nós é a questão da identidade¹¹. O dinamismo e a natureza das mudanças que temos de viver/experimentar/enfrentar obriga-nos constantemente a mudar/repensar/reformular os nossos paradigmas. A ideia de tempo e espaço hoje, por exemplo, é completamente diferente. O conceito de “estar com alguém” já não pode ser entendido apenas como “interagir com o outro no mesmo tempo e espaço”, como “olhar olho no olho”. Dessa forma, as maneiras tradicionais que tínhamos para sinalizar quem somos e para tentar entender quem é o outro não podem ser mais as mesmas. Temos de desenvolver muitas outras competências nos diferentes contextos espaço-tempo-culturais em que estamos. Assim, é preciso repensar o conceito de território, que, juntamente com classe, gênero, faixa etária, etnia etc. é uma das variantes de referência na construção de identidades. Hoje, território não pode mais ser visto como um espaço delimitado e definido¹².

Nessa perspectiva, estudar o processo de construção de identidades – que são construídas nas línguas – é uma maneira de buscar compreender como nós estamos lidando com um mundo que não pode ser visto como produto, mas como um contínuo processo. Assumir o mundo como processo causa muitas inseguranças em geral. Talvez seja mais fácil lidar com entidades estáticas e bem definidas, como “as mulheres são assim”, “os estudantes são assim”, “os pais são assim”, “as africanas são assim”, “os falantes de português são assim”..., mas os estudos culturais contemporâneos têm mostrado o quanto essa postura é inviável.

A mudança, o seu processo, precisa ser assumida como a base que sempre constituiu o mundo e a nós todos, mas que agora se tornou muito mais evidenciado e inescapável. Estamos em processo, estamos-nos construindo e reconstruindo. Temos de aprender a lidar com isso.

Em um ambiente composto por diferentes grupos étnicos migrantes, a formação de identidades e a construção de uma comunidade são induzidos e regulamentados por vários fatores de aproximação, traduzidos em línguas: a aparência física, os alimentos tradicionais e locais para comer, as roupas e músicas tradicionais, o reconhecimento de sujeitos pertencentes a outras comunidades, outros símbolos culturais (esportes, jogos, atividades festivas, dias nacionais)...¹³. E pela língua.

Exploramos aqui a ideia de que a língua é o espaço simbólico privilegiado de reterritorialização para esses imigrantes dos países de LP. O território, antes associado a um espaço delimitado, inclusive fisicamente, precisa também ser repensado. Dessa forma, como coloca Oliveira¹⁴, a cidade é construída a partir de três princípios: agregação, proteção e interdição. As pessoas, pelo sentimento básico gregário, se juntam em busca de mútua

¹⁰ - GOFFMAN, 1959; MOITA LOPES, 1994.

¹¹ - HALL, 2006; BAUMAN, 2005.

¹² - HAESBAERT, 2002; OLIVEIRA, 2002.

¹³ - BODOMO & TEIXEIRA-E-SILVA, 2012.

¹⁴ - OLIVEIRA, 2002.

proteção e, para isso, é necessário que haja limites e leis de convivência que se constituem em interdições.

Podemos lançar mão desses princípios para entender a língua portuguesa na construção de uma cidade – que é mais um território identitário e simbólico – em meio a várias outras criadas no espaço plurilíngue e multicultural da RAEM.

Para tanto, vamos trabalhar com alguns excertos dos discursos de líderes dessas comunidades de imigrantes dos países de LP, eliciados a partir de entrevistas sociolinguísticas semiestruturadas. Nelas, buscando uma interação o mais espontânea possível com esses sujeitos, procuramos abordar temas e aspectos ligados às suas histórias vida (LINDE, 1993).

3 - Histórias de imigrantes e construção de um território simbólico em LP

Nas histórias de vida e nos textos de opinião, identificamos como os sujeitos se representam, que imagem criam para si e para os outros, que papéis performatizam, que relações estabelecem, que valores sinalizam... e em que lugar a linguagem é colocada.

Nessa parte do trabalho, a partir dos discursos de líderes, vamos traçar algumas características dos sujeitos dessa comunidade e identificar o lugar da língua portuguesa.

Retomando Oliveira (op.cit.), trabalharemos com os conceitos de agregação, proteção e interdição.

É interessante primeiramente indicar um primeiro traço comum de muitos sujeitos das comunidades diaspóricas de LP. No exemplo a seguir, o pesquisador conversa com Ana, uma líder da comunidade de Cabo Verde de 35 anos que vive em Macau há cerca de 13 anos. Vejamos, no caso especial dos africanos, um dos caminhos mais comuns para a sua imigração e presença no território.

Excerto 01:

Pesq - Então você falou que já está aqui há...

Ana - ... treze anos.

Pesq - Treze anos. E veio para Macau por um...

Ana - ...uma bolsa de estudos de::: da Fundação Macau para vir estudar Direito.

Pesq - Pronto.

Ana - Eu e a::: minha colega Joana ((também de Cabo Verde)). ((risos))

Pesq - Você e Joana.

Ana - Eu e Joana.

Pesq - Vieram Juntas? A/ a/ a Graça veio veio veio da Guiné com...da Guiné-Bissau... com bolsa mais ou menos do mesmo gênero

Ana - É a mesma coisa.

No que se refere especialmente à comunidade dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), uma significativa parcela chega a Macau via universidade. Então, são imigrantes que vão se especializar e muitos, depois, abrem espaço e ficam em Macau. São imigrantes com formação especializada. Essa é uma característica, na China, em relação a imigrantes brasileiros também. Segundo conversa informal com uma cónsul brasileira em Xangai, em geral, para a China vão brasileiros com profissões especializadas, diferente do que acontece, por exemplo, no Japão. Em Macau, muitos trabalham em língua portuguesa, são reconhecidos por isso e frequentados pelas comunidades de LP e por outras comunidades também, inclusive a chinesa, especialmente as profissões ligadas ao Direito. É interessante marcar por fim que as primeiras levas de imigrantes especializados, no caso dos africanos, construiu um espaço de respeito na cidade, o que permitiu a abertura para a vinda de outros imigrantes pela mesma via.

Os grupos diaspóricos de LP ocupam espaço em diferentes áreas: da restauração à aviação, da *media* à sala de aula, dos tribunais às clínicas médicas e hospitais, dos templos às atividades de entretenimento, dos campos de futebol à administração pública. Em geral, é uma diáspora que está em posições confortáveis na sociedade de Macau.

Os traços indicados acima trazem um perfil para esse grupo: são muitos imigrantes com grau superior e que, por isso, demandam um gerenciamento específico por parte do governo e também por parte das outras comunidades. Esse perfil ajuda a promover um sentimento de similaridade, que constrói também a ideia da agregação. É preciso sublinhar, por fim, que há também imigrantes de LP que não têm profissões especializadas mas todos se frequentam: a posição social diaspórica promove essa aproximação.

No próximo exemplo, fica evidente a questão do "se sentir em casa" em outro lugar. Esse é um estágio que se alcança sobretudo com um sentimento de alto grau de agregação. As linguagens, que não são apenas a língua, têm um papel fundamental. Vejamos.

Excerto 02:

Pesq - Agora, sobre a chegada, você se sente aqui imigrante? Como é que você se sente em Macau?

Ana - Imigrante não. Por acaso (risos) acho que eu 'tou em minha terra (risos)

Pesq - (risos) Isso foi/

Ana - Desde o início

Pesq - Foi sendo construído ou foi desde o/

Ana - Desde o início. Eu sempre me senti em casa

Pesq - É? E por que é que você se sentia em casa?

Ana - (risos) sinceramente não sei. Mas sempre me senti em casa. Não se calhar mais porque também o pessoal que tava aqui em Macau, o pessoal africano (???) chegou aqui...

Pesq - Já tinha/

Ana - Um ambiente familiar (risos) Sempre me senti em casa. (2) Sempre me senti em casa.
(...)

Ana - Porque depois eram as festas cavoverdianas e era a cachupa, era as músicas, era tudo era mesmo estar em Cabo Verde em Macau. Desde o início foi assim. Desde 1998.

Como indicamos acima, vários fatores de aproximação, traduzidos em linguagens, promovem a construção de um sentimento de identidade comunitária e agregação. Como coloca Ana, "as festas cavoverdianas e era a cachupa, era as músicas, era tudo era mesmo estar em Cabo Verde em Macau" fizeram com que se sentisse em casa. A comunidade que recebe e agrega come a mesma comida, ouve as mesmas músicas, e fala a mesma língua¹⁵. E esses eventos todos se performatizam também na língua. E a língua é o espaço, é a terra onde Ana e a sua comunidade está: "eu 'tou em minha terra".

Na fala da guineense Lúcia, de 28 anos, temos indicados os mesmos aspectos de agregação.

Excerto 03:

Lúcia - Não tive problemas (de adaptação) e, depois, como também quando cheguei (a Macau) estava com a comunidade portuguesa e africana, então acabei por não sentir se estou em Macau, se estou na na Guiné, se estou em Portugal não tive problemas.

Como é sabido, as variantes africanas do português são, ainda, em geral, mais próximas do português de Portugal. Essa aproximação linguística também se torna fator de agregação. Na fala de Lúcia, podemos ler um sentimento de pertencimento em espaços nos quais a língua portuguesa é protagonista: "acabei por não sentir se estou em Macau, se estou na na Guiné, se estou em Portugal não tive problemas". São todos espaços cujo traço comum é a LP, que deslocada de territórios-países (Macau, Guiné, Portugal) carrega consigo um lugar simbólico para construir outros territórios.

No que refere às Associações dos países/regiões de LP, há um processo também de mútuo reconhecimento. Então, têm havido uma série de ações conjuntas nas quais essas entidades se procuram, o que também se torna um fator importante de construção de um espaço comum de convivência em LP. É um processo interessante porque a língua é uma arena de conflito e de performances que têm motivações diferentes e às vezes antagônicas. No entanto, nesse aspecto essas diferenças são mitigadas no estabelecimento de metas comuns.

¹⁵ - BODOMO & TEIXEIRA-E-SILVA, 2012.

Isso fica ilustrado na fala de um dos líderes do Brasil, Roberto, de 43 anos.

Excerto 04:

Roberto - As associações estão agora fazendo reuniões para criar ações conjuntas.

E é reafirmado na fala de Danilo, líder de Cabo Verde, de 53 anos.

Excerto 05:

Danilo - Nas nossas reuniões¹⁶ não há protagonismos.

Na última fala, Danilo não apenas aponta para o processo de agregação, mas também para o processo de interdição no qual os cidadãos precisam evitar ocupar mais espaço que os outros. O processo de interdição na constituição dessa cidade simbólica em português torna possível realizar um trabalho conjunto em que se aposta nas similaridades e não nas diferenças. Isso tem mostrado a maturidade desses líderes e tem levado a resultados positivos. Nessas ações, podemos dizer que as comunidades todas falam a mesma língua, no caso uma língua portuguesa rica, diversificada, variada e que se torna o lugar do encontro, da agregação.

Também aparece o discurso romântico, no qual a LP é o espaço do conforto e da harmonia. Comentando acerca de africanos de expressão não-portuguesa, Ana afirma que aqueles que falam português estão numa posição privilegiada. Assim, também constrói uma fronteira simbólica frente a outros grupos, identificando-se como diferente e marcando estar num território outro. Por fim, a sua fala termina por congrega todas as comunidades sob um mesmo rótulo: "comunidade portuguesa" – para ela, comunidade que fala língua portuguesa. Vejamos:

Excerto 06:

Ana - Se a língua portuguesa dá mais/ naturalmente, mais oportunidades a/ às aos africanos em Macau do que propriamente na China... Porque a diferença tava que os africanos na China sofrem isso, são discriminados. (???) sentem. E é verdadeiramente/ eu/ o que eu penso é que em Macau::: não temos/ não temos problemas. Não temos/ é mas é/ digo isso em relação à comunidade africana de expressão portuguesa.

Pesq - E as outras/ e as outras também?

Ana - A comunidade

Pesq - Goesa,

Ana - Não, quando eu digo/

Pesq - timorense

¹⁶ - Entre todas as associações dos países e regiões de LP.

Ana - Sim, quando eu digo/ falo africanas num tipo Cabo Verde, mas depois dava mesmo pra meter os brasileiros, os timorenses, tudo no mesmo grupo. Porque, por falarem português/ por falarem português, ficam ligados à comunidade portuguesa. E qualquer coisinha é a comunidade portuguesa que dá a cara. É toda a comunidade portuguesa. Não/ Nunca vi, por exemplo, somente uma comunidade, tipo Caboverdiana ou Angolana a manifestar algum direito ou reclamar de alguma coisa. Isso nunca aconteceu. Se tiver de acontecer, juntamos todos e reclamamos para todos, os mesmos direitos a todos... porque se a comunidade tipo caboverdiana se sente se afetar é porque a comunidade guineense vai se sentir afetada, a comunidade angolana vai se sentir afetada, e a própria comunidade portuguesa sente-se afetada. E há uma união de esforços e esforçam aqui (???) a reivindicar direitos ou reclamar por mais alguma coisa. (???)

Esse discurso é romântico, sem dúvida, mas não é uma construção virtual. É concreto e recorrente. Faz parte do imaginário dos falantes de português, que é definido, com certa ironia, por Faraco (2009) como

uma idealizada irmandade de sentimentos e tradições, [...] uma vibração das cordas do coração [...], um senso de lírica pertença a uma indefinida comunidade transnacional e intercontinental unida pelo imaginário da mesma língua e de tudo que o acompanha.

Esse imaginário não pode ser ignorado e tem grande poder no processo de reterritorialização em LP que assumimos ocorrer em Macau. Também como o próprio Faraco¹⁷ aponta, o imaginário é uma construção poderosa que “organiza, dá sentido ao mundo natural e social”. Esse imaginário romântico, sem dúvida apaga diferenças e essa também é uma motivação fundamental na constituição dos territórios: apagamos diferenças para conviver. Foi o que apontamos também acima no trabalho conjunto das associações.

O importante aqui é aceitar que esse imaginário, concretizado em discursos românticos relativo à língua, existe e, a partir disso, considerar o seu impacto político no sentido da construção de uma “lusofonia” cega às diferenças. Para conviver, buscamos similaridades e a língua e as linguagens são o espaço para isso. Mas no campo político, é fundamental, marcar as saudáveis diferenças que nos constituem como sujeitos em culturas diferentes, falando variantes diferentes que um dia serão línguas diferentes. Essa diferença vai aparecer no próximo exemplo.

Surgiram vários aspectos que indicam claramente a construção de um território simbólico em LP. A gente viu sobretudo a língua que agrega, mas há também a língua que segrega dentro do grupo. Toda cidade, como a cidade simbólica de que falamos, é também construída no/pelo conflito. O conflito é um espaço interessante para se entender a construção de identidades. Há uma definição de campos de atuação que não se querem invadidos e há efetivas invasões de espaços. Em termos de língua, há o conflito teórico entre o que chamam de português padrão e o que chamam de português não padrão, há o conflito traduzido em ações entre sujeitos que usam variedades diferentes de português. Em um espaço diaspórico, uma vez que os imigrantes estão em contato mais frontal, esses conflitos são muito acentuados

¹⁷ - FARACO, 2011: 263.

e, de certa forma, obrigam a tomadas de posição porque não é possível evitá-los. Vejamos:

Excerto 07:

Roberto - As pessoas evitam falar abertamente, mas você viu no jornal? O XXX¹⁸ disse claramente que tinha uma guerra entre brasileiros e portugueses na universidade. (...)

O que temos reparado é que, nos espaços de trabalho em Macau, esse conflito entre sujeitos que usam diferentes variantes, que é basicamente o conflito que se dá entre as variantes brasileira e portuguesa, parece ser extremamente sublinhado. Esses conflitos aparecem sobretudo quando entramos nos campos profissionais em que a língua portuguesa é o elemento principal, como o ensino, a mídia, a tradução e interpretação. Nesses contextos, não há espaço para qualquer romantização: ela é dizimada em substituição a ações agressivas ou sutis, diretas e indiretas.

Há alguns sujeitos que acreditam existir uma língua portuguesa que é mais pura e mais certa e "mais língua" do que outras... É nessa seara que começam a intolerância, as oposições, os confrontos e as segregações contra as quais é preciso lutar. Embora em situação confortável, é ainda necessário que as comunidades diaspóricas compreendam que falar variedades diferentes é o que comprova que não somos máquinas, mas seres criativos, interessantes, ricos que têm muito o que aprender uns com os outros.

Para fechar, apresentamos ainda dois exemplos nos quais fica muito explicitamente marcada a língua portuguesa como o território novo que se cria em Macau e no qual convivem todos esses falantes diaspóricos. A Ana explora a questão da língua como o lugar do encontro, da localização e também da diferenciação, da proteção, relativamente a outras comunidades.

Excerto 08:

Ana - É a mesma coisa de uma pessoa, se chegar aqui, e não encontra a língua fica um bocado (risos) fica um bocado deslocado e depois (???) chineses (???) é uma questão complicada. Se a pessoa não sabe a língua fica afastada da comunidade

Pesq - Essa/ Essa/ Essa é uma questão

Ana - E depois se não encontrássemos os portugueses ou os luso-africanos aqui, não sei como é que seria. Era mesmo ter 24 horas sob 24 horas a aprender o chinês para poder entrar numa comunidade que não é de todo aberta, que é/ vivem em grupo, depois não querem aprender a tua língua. Não te querem/ não querem falar contigo também. Estar na comunidade chinesa é complicado.

Ana marca a língua portuguesa como o espaço de proteção frente a outras comunidades. Isso também aparece na fala de Lúcia, abaixo, que aponta ao mesmo tempo para um aspecto importante a ser sublinhado por nós: nos espaços multiculturais que são a tônica do

¹⁸ - Editor de um dos jornais de Macau em língua portuguesa.

mundo há a construção de muitos abismos entre os grupos.

Excerto 09:

Lúcia – Estas a referir a nível da comunidade?

Pesq. – é... da cidade... de tudo... sim... de cultura... tudo...

Lúcia – Ahn... Eu, o que eu reparei é que nós estamos aqui na China, em Macau em particular, mas (???) que não estamos em Macau. Porque estamos sempre no nosso mundo. Nunca há uma mistura entre os chineses e os africanos ou entre os chineses e os estrangeiros. Como deves reparar pessoas que estão cá há 20, 30 anos não sabem falar chinês porque não há aquela interação.

Lúcia, no final, faz um comentário que formaliza toda a nossa argumentação. Ela assume que não é em Macau que todos vivem, mas “no nosso mundo”. Acreditamos que o que vimos tentando mostrar é que é mesmo esse mundo – esse novo território – que é construído em língua portuguesa: lugar de encontros e conflitos, mas um lugar onde esses imigrantes se conhecem, se reconhecem e se desconhecem.

4 - Considerações Finais

Como pudemos observar, o português tem papel central na conformação e na dinâmica dessas diásporas dos países de língua portuguesa. Dos excertos, surgem vários aspectos que configuram, para os imigrantes, novos territórios criados em língua: a língua que agrega, a língua que marca pertencimentos e construção de identidades de grupo, a língua que interdita para buscar equilíbrio, a língua que segrega dentro do grupo, a língua que separa diferentes comunidades, a língua que protege dos outros, a língua que cria um espaço idealizado, a que cria um espaço de lutas. São essas contradições todas que têm ainda feito o mundo como ele é.

Seja como for, há para esses imigrantes traços que reconhecem como comuns. Há, sobretudo, uma língua que amalgama esses traços todos e permite a construção de um discurso de pertencimento que abre espaço para a elaboração de uma identidade partilhada entre esses grupos de imigrantes em contextos plurilíngues, (re)construindo assim, nessa língua, um território simbólico de agregação, de proteção e de interdição na RAEM. Essa língua, com todas as suas variantes, chamamos aqui de língua portuguesa.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. 2005. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J.Zahar Editor.
- BODOMO, Adams & Roberval TEIXEIRA-E-SILVA. 2012. The Role of Linguistic Identity in the Establishment of the Lusophone African Community in Macau. *African Studies*, 71.
- FARACO, Carlos A. 2009. *Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política*. Conferência apresentada no I Congresso Internacional de Linguística Histórica.
- FARACO, Carlos A. 2011. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, X. & BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola.
- GOFFMAN, Erving. 1959. *Presentation of self in everyday life*. New York: Anchor.
- HAESBAERT, Rogério. 2002. Fim dos territórios ou novas territorialidades. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo & Liliana Cabral BASTOS, (Orgs.). *Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 29-52.
- HALL, Stuart. 2006. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Dp&a.
- LINDE, Charlote. 1993. *Life stories*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. 1994. Linguagem Interação e Formação do Professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 75, 355-366.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). 2006. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- OLIVEIRA, Márcio. 2002. O Desejo de Cidade e seu Discurso Fundante: Cidadania e Pacto Político-Territorial no Rio de Janeiro. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo Liliana Cabral BASTOS (Orgs.). *Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 53-68.
- TEIXEIRA-E-SILVA, Roberval & Ricardo MOUTINHO. 2010. O ensino de Língua Portuguesa como Língua Não-Materna [em Macau/China]. *Revista SIPLE*, 1. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=107:o-ensino-de-portugues-como-lingua-nao-materna-plnm-&catid=16:portugues-no-mundo&Itemid=61>. (20/03/2012).
- (BECKER, 2006).



CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ÁFRICA DO SUL

Mila Moreano / Raquel Leal

Sobre o autor

Mila Moreano

Fundadora e Coordenadora do Playgroup Português pra Você, África do Sul.
Contato: milaportuguese@gmail.com

Raquel Leal

Instituto Camões
Contato: raquelzain@gmail.com

Resumo

A Língua Portuguesa está presente na África do Sul desde o século XV, estimando-se, atualmente, em cerca de 500 mil o número de pessoas que falam e/ou utilizam o português no seu dia-a-dia. Não sendo uma das línguas oficiais do país, o Português tem um peso significativo no nível profissional e educacional. Exemplo atual desta presença lusófona é a iniciativa da jornalista brasileira, Mila Olivier, para estimular a continuidade da Língua Portuguesa nas gerações futuras. O projeto voluntário **Português pra Você** é uma atividade pensada para crianças de 0 aos 5 anos que reconhece a existência do multilinguismo no seio familiar, dando importância à aprendizagem precoce de outras línguas que não a materna.

Palavras-chave

África do Sul; Português; Crianças.

1 - Introdução

O número crescente de falantes da língua portuguesa no mundo criou uma demanda do ensino desta língua, quer como idioma materno quer como idioma estrangeiro. De acordo com a Unesco, a Língua Portuguesa é uma das línguas europeias com maior potencial de crescimento enquanto língua internacional no continente africano e na América do Sul.

Neste trabalho falaremos sobre a realidade da língua portuguesa na África do Sul em geral, e na Cidade do Cabo, em particular. Iremos apresentar o projeto **Português pra Você**, uma iniciativa voluntária a criar asas e a tocar aos poucos os diversos integrantes da comunidade lusófona na Cidade do Cabo. Pensado para crianças de 0 aos 5 anos provenientes de famílias multilíngues, é um grupo quase que familiar, em que os pais que falam português, e principalmente os avós, são encorajados a acompanhar as suas crianças durante as sessões semanais.

Falaremos ainda sobre as diversas teorias relacionadas com a aquisição de língua, bem como com a aprendizagem precoce de língua estrangeira ou língua segunda. São teorias em que apoiamos o nosso trabalho no *playgroup* e que também trazem legitimidade a este projeto.

2 - Língua Portuguesa na África do Sul

O Português tem estatuto oficial em várias organizações internacionais, incluindo o Mercosul, a Organização de Estados Ibero-Americanos, a União de Nações Sul-Americanas, a Organização dos Estados Americanos, a União Africana, União Europeia e a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC - *South African Development Community*), da qual a África do Sul faz parte. Esta organização, por exemplo, incentiva os seus países membros a criarem estruturas para o ensino das três línguas oficiais (Português, Francês e Inglês). No entanto, não há uma obrigatoriedade para que isso ocorra. Outro aspeto importante a ser mencionado é o fato de todos os documentos oficiais da SADC serem traduzidos nas três línguas. Este será o único contato da África do Sul com a Língua Portuguesa enquanto língua oficial, apesar disso, e como veremos, o nosso idioma tem destaque nesta parte do mundo.

Com o intuito de promover a inclusão, a Política Democrática sul-africana de Língua-na-Educação foi lançada em 1997 para promover o multilinguismo e a educação na língua materna. Esta lei oficializou onze línguas: afrikaans, inglês, ndebele, seSotho do norte, seSotho do sul, swazi, tswana, tsonga, venda, xhosa e zulu. Não obstante, o Inglês destaca-se como a língua mais proeminente no nível político, no nível econômico e, naturalmente, no nível educacional. Esta é ainda, aliás, uma luta travada por muitos docentes deste país que procuram que os alunos sul-africanos sejam ensinados na sua língua materna e não em inglês ou afrikaans.

No entanto, a realidade sul-africana do dia-a-dia é de fato multilíngue e inclui também outras línguas trazidas por emigrantes ou refugiados. A língua portuguesa é uma dessas línguas que se mantém viva na sociedade sul-africana através das diversas diásporas lusófonas.

O idioma português está presente nesta parte do mundo desde os tempos mais remotos, trazida inicialmente pelos navegadores portugueses de quatrocentos e nos séculos seguintes, já mais perto de nós, pelos milhares de imigrantes que aportaram a este país, vindos de Angola, Brasil, Moçambique e Portugal. Estima-se hoje em cerca de quinhentos mil o número

de pessoas que, diariamente, falam e/ou utilizam o português para diferentes propósitos na África do Sul. Este é um número oficial do governo da África do Sul. No entanto, é do conhecimento geral que o número de falantes de português neste país é definitivamente bastante superior, já que existe um número indeterminado de imigrantes ilegais, além dos residentes legais que não se registam perante as entidades oficiais do seu país de origem.

Apesar de não ser língua oficial, a língua portuguesa passou a ter estatuto de língua estrangeira no currículo sul-africano reformado em 2007. É aprendida nas escolas deste país há diversas décadas, fazendo parte do sistema público e privado de ensino, bem como do ensino universitário.

Durante a escolaridade obrigatória, os alunos sul-africanos podem aprender o português enquanto disciplina extracurricular ou como segunda ou terceira língua adicional. Há também a possibilidade de ser aprendida enquanto língua materna; no entanto, esta opção é apenas possível para os alunos provenientes de países lusófonos e que sejam residentes no país há menos de cinco anos, isto é, alunos que mantenham uma nacionalidade que não a sul-africana. Todos os estudantes interessados no aprendizado do idioma podem obter no final do seu décimo segundo ano de escolaridade o *National Senior Certificate* de língua portuguesa enquanto *Home Language* (apenas para alunos não sul-africanos), e *first* ou *second additional language*. Este certificado nacional equivale aos Exames Nacionais de décimo segundo ano em Portugal e ao ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio no Brasil). É de responsabilidade do IEB (Independent Examinations Board), uma instituição de avaliação educacional acreditada pelo Umalusi, a entidade legal sul-africana responsável pela garantia da qualidade de avaliação nas escolas do país e no ensino de adultos.

Além de avaliar todas as disciplinas reconhecidas pelo currículo oficial sul-africano, o IEB também avalia as chamadas disciplinas adicionais que incluem as línguas não oficiais, como por exemplo português, alemão, espanhol, francês, hebreu, entre outras.

Esta aprendizagem da língua portuguesa na África do Sul é possível através de três grandes instituições estrangeiras, das quais falaremos em seguida, mas também por meio de dezenas de escolas de idiomas privadas, assim como através de uma série de iniciativas de cidadãos que ensinam a título privado a sua língua materna. Os alunos que tenham esse tipo de aulas particulares podem fazer a certificação da língua portuguesa, referida anteriormente como qualquer outro aluno que aprenda o idioma nas escolas que disponibilizam aulas para esse efeito.

Voltemos às três grandes referências institucionais mencionadas anteriormente. De fato, a língua portuguesa é ensinada atualmente através do Centro Cultural Brasil-África do Sul, através do Instituto Camões, e através da Aliança Francesa. Em todas as instituições as aulas incluem não apenas a aprendizagem da língua, mas proporcionam um contato com as diversas culturas lusófonas.

O Centro Cultural Brasil-África do Sul, através da Divisão dos Países de Língua Portuguesa, do Itamraty, oferece cursos de Português para iniciantes, na Embaixada do Brasil, em Pretória. Atualmente, sessenta alunos frequentam as turmas. Cada curso tem duração de 48 horas.

Já o Instituto Camões tem em Joanesburgo uma Coordenação de Ensino que abrange, neste momento, 2.469 alunos em 86 escolas (públicas e privadas) nas cidades de Joanesburgo, Pretória, Nelspruit, Vanderbijlpark, Bloomfontein, Durban e Cidade do Cabo (dados do ano letivo

de 2011). Está também presente em duas grandes instituições universitárias deste país, a Universidade da Cidade do Cabo e a Universidade Witwatersrand, através de dois leitorados. As aulas proporcionadas pelo programa de Ensino de Português no Estrangeiro são totalmente gratuitas e abertas a qualquer aluno, em idade escolar, que as queira frequentar, embora no passado o programa tivesse sido pensado nos descendentes dos milhares de imigrantes portugueses que deixavam o país em busca de uma vida melhor. Esta coordenação de ensino acompanha, ainda, os docentes e leitores na Namíbia, Suazilândia e Zimbábue.

A Aliança Francesa tem diversas delegações espalhadas pelo país. Entre as principais, destacam-se a de Joanesburgo, Pretória, Porto Elisabete e Cidade do Cabo. Recentemente foi assinado um protocolo de cooperação entre o Instituto Camões e a Aliança Francesa de Pretória para o ensino da língua portuguesa para adultos, nas instalações da Aliança Francesa, por professores fornecidos ou selecionados pelo Instituto Camões, sendo a aprendizagem dos alunos igualmente certificada pelo Instituto. Este projeto, que tem condições para se sustentar financeiramente, prevê ainda a realização de atividades de promoção cultural nas instalações da Aliança Francesa. Protocolo semelhante foi firmado pelas referidas instituições na Cidade do Cabo.

Segundo estimativas da Unesco, a língua portuguesa, a par do Espanhol e logo após o Inglês, é a língua europeia com maior potencial de crescimento como língua internacional na África Austral e na América do Sul. Muito devido ao potencial econômico crescente do Brasil, bem como ao seu elevado número de habitantes, o interesse pela aprendizagem do português tem aumentado diariamente, inclusivamente

aqui na África do Sul. Há alunos que escolhem aprender o português em vez do xhosa, por exemplo, para mais tarde poderem ter as oportunidades de trabalhar em Angola, Moçambique ou Brasil. Assim, o número de falantes do nosso idioma cresce a cada dia, esperando-se um total de mais de 300 milhões de falantes até 2050.

É por isso essencial criarem-se estruturas que permitam dar resposta a esta demanda, não apenas aqui na África do Sul, mas também em outros países africanos.

3 - Aquisição de Linguagem

O linguista americano Noam Chomsky¹ sugere que as crianças nascem com a capacidade de adquirirem línguas. É uma "capacidade inata de todos os seres humanos" (p. 139). O nosso cérebro está equipado com princípios gramaticais universais que podem ser aplicados a qualquer linguagem humana. Chomsky desenvolveu uma teoria a que ele chamava de *Language Acquisition Device* (LAD) que significa que as crianças adquirem automaticamente uma língua através do ambiente que as envolve e são capazes, por isso, de criar as suas próprias construções linguísticas se forem suficientemente expostas à mesma. A gramática da língua sugerida por Chomsky é constituída por um sistema de categorias e mecanismos partilhados por todas as línguas humanas. Os primeiros anos de vida das crianças são cruciais na aquisição de uma ou mais línguas. É este o período em que as crianças têm a capacidade para perceber as subestruturas da língua, sem que tenham que fazer um esforço consciente. É uma capacidade inata.

¹ - FROMKIN; RODMAN & HYAMS, 2007.

A teoria behaviourista² acredita que as crianças aprendem uma língua através do processo de "imitação e repetição" (FERREIRA, 2002: 46). Esta hipótese apoia a ideia de que as crianças criam hábitos linguísticos corretos e com significado através do "encorajamento e reforço positivo" (idem: 46). As crianças "apanham" a língua do ambiente a que estão expostas. De uma forma natural começam a dar significado às palavras através das experiências do dia-a-dia e do contato com pessoas diferentes. Esta teoria não explica, no entanto, como é que as crianças conseguem dizer coisas que nunca ouviram antes.

Uma terceira teoria de aquisição de linguagem³ sugere que as crianças aprendem através da interação, o que significa uma "mistura entre fatores inatos e ambientais" (idem: 47). Esta teoria combina as duas mencionadas anteriormente. A capacidade natural de desenvolvimento de uma língua é combinada com aquilo que as crianças experimentam ao seu redor.

4 - Aprendizagem/Ensino Precoce de Língua Estrangeira ou 2ª Língua

Não há idade específica para começar [o ensino de línguas], mas a especialista [Adriana Angelim Rossa, doutora em Letras] acredita que quanto mais cedo, melhor. A partir dos três anos o mundo dos significados fica mais rico, favorecido pela concentração da criança⁴.

Nesta primeira etapa de vida, crianças encontram-se em um momento do seu desenvolvimento evolutivo em que os aspetos referentes à globalidade pessoal têm um papel preponderante. As crianças aprendem ativamente. Adquirem conhecimento experimentando o mundo à sua volta, escolhendo, explorando, transformando e fazendo experiências.

Crianças e adultos aprendem uma língua estrangeira de forma diferente. O adulto já passou por grande parte do seu desenvolvimento cognitivo e, portanto, tem um maior conhecimento do mundo e um *centro de recursos* vocabular muito maior do que qualquer criança. Além disso, o adulto tem a capacidade de lidar com conceitos abstratos e hipóteses, enquanto que o conhecimento cognitivo das crianças, ainda em fase de construção, depende fundamentalmente de experiências concretas e da observação direta. Assim se explica a capacidade superior dos adultos de compreender a estrutura gramatical da língua estrangeira e de compará-la com a língua materna. Explica também a tolerância superior dos adultos em situações artificiais para exercício da língua estrangeira que estão aprendendo, bem como a tendência em buscar transferências vocabulares com a ajuda de dicionários.

No entanto, a falta de conhecimentos ou inexperiência da criança também pode ser muito vantajoso na aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como referiram os autores de *Língua Estrangeira: Como e onde começar?* (2002), Paulo M. Périssé, Iruska Garbogini e Wanja Vieira:

Se uma criança é exposta desde cedo a falantes proficientes que interagem naturalmente com ela em uma língua estrangeira de maneira vivencial, a

² - FERREIRA, 2002.

³ - FERREIRA, 2002.

⁴ - BECKER, 2006.

criança pode, de fato, vir a tornar-se mais competente do que um adulto que aprende o idioma em cursos de língua estrangeira. Isso não acontece porque seja mais fácil para a criança aprender, e sim porque o seu sistema nervoso atende a um programa genético que foi respeitado para que a aprendizagem ocorresse.

O adulto monolíngue possui uma matriz fonológica solidificada, treinada para perceber e produzir apenas os sons da sua língua materna. A criança, por sua vez, ainda no início do seu desenvolvimento cognitivo e com uma capacidade auditiva menos enraizada, mantém ainda a capacidade de expandir o seu vocabulário e matriz fonológica diariamente, alcançando mais facilmente um sistema vocabular enriquecido por fonemas das línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato.

Este conceito também é sustentado pela chamada Hipótese de Harpaz⁵:

Humans are born with an ability to comprehend and generate all kinds of phonemes, but during childhood (starting from birth, and maybe before) this ability is shaped by experience such that only the phonemes of the native language are easily comprehended and generated. In adults, these abilities are much less plastic, so adult learners of a new language find it specially difficult to comprehend and generate the phonemes of the new language that are not used in their native language.

Outra teoria que apoia o ensino precoce de uma língua estrangeira ou língua segunda é a teoria do autor Eric Heinz Lenneberg, neurologista e linguista, pioneiro nos estudos sobre a aquisição da língua e psicologia cognitiva. Este autor defende que existe uma idade crítica a partir da qual a aprendizagem de línguas começa a ficar mais difícil. Este período situa-se entre os 12 e os 14 anos, podendo variar conforme a pessoa e as características do ambiente linguístico em que ocorre a aprendizagem. As limitações começam a manifestar-se na puberdade, principalmente na pronúncia, como se pode ver na Figura 1.

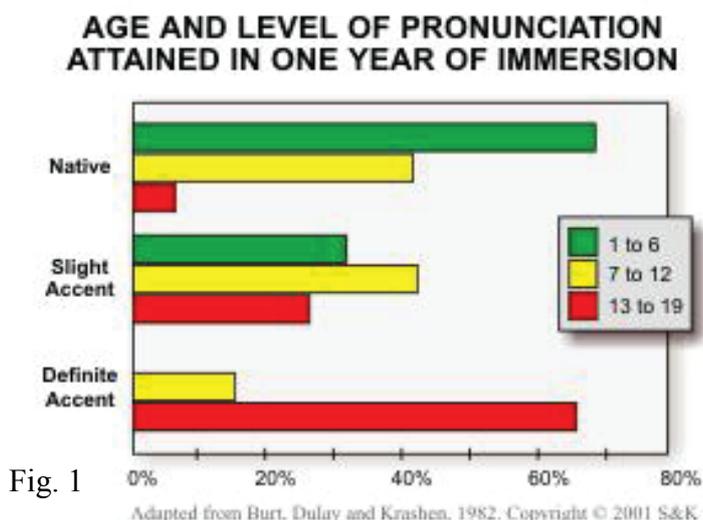


Fig. 1

É importante também mencionar o autor Stephen Krashen, linguista e pesquisador de renome na área educacional, que ficou conhecido pela sua teoria *Second Language Acquisition* e por ter sido cofundador (com Tracy D. Terrell) da chamada Abordagem Natural (*Natural Approach*) à aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Krashen⁶, a aprendizagem de um língua estrangeira ocorre de maneira natural, exatamente como a aquisição da língua materna, desde que se criem as condições adequadas. As línguas estrangeiras não são, segundo o autor, capacidades que possam ser ensinadas, estudadas ou memorizadas. Estas devem ser assimila-

⁵ - HARPAZ, 2008.

⁶ - KRASHEN, 1982.

das e desenvolvidas gradualmente e de forma natural, em situações de comunicação real provenientes do convívio com falantes nativos da mesma, dando-se assim a Aquisição (*acquisition*), enquanto que a Aprendizagem (*learning*) ocorre em ensino formal, ou seja, na sala de aula. A linguagem é apenas uma forma de se criarem relacionamentos entre os seres humanos. E dessa forma, todos nós desenvolvemos a nossa proficiência numa língua estrangeira mais através da aquisição do que pela aprendizagem.

5 - Português pra Você

Somos seguidores da teoria de Chomsky e por isso acreditamos na importância de expor a criança desde cedo a uma variedade de estruturas linguísticas.

O nosso *playgroup* é um projeto educacional voluntário para crianças dos 0 aos 5 anos de idade que visa estimular as crianças sul-africanas de famílias multilíngues, em que pelo menos um dos pais é fluente em Português, a falar e interagir socialmente em português.

Durante as sessões do *playgroup*, a capacidade inata de aquisição de linguagem de cada aprendiz é estimulada através de atividades variadas e divertidas na sala de aula e ao ar livre. Nesta idade as crianças aprendem através das brincadeiras. A ênfase das nossas sessões está no prazer e no divertimento e durante as mesmas as nossas crianças são expostas à língua portuguesa num ambiente seguro, descontraído e divertido.

Capoeira, músicas, jogos e livros de histórias são apenas alguns dos instrumentos usados para alimentar as capacidades básicas de comunicação da criança. Nós acreditamos que o nosso projeto cria um ambiente de aprendizagem inspirador que será parte de um *background* educacional que inflamará a inteligência e o desenvolvimento da personalidade e do caráter de cada aprendiz. Estas características são as ferramentas necessárias para a aquisição de capacidades acadêmicas que permitirão o sucesso escolar.

Apesar do fato de na África do Sul haver uma vasta comunidade portuguesa, a maioria das famílias cria seus filhos em inglês ou afrikaans. O português é, portanto, ensinado como língua estrangeira ou língua segunda.

Os objetivos gerais do nosso Playgroup são:

1. Desenvolver o gosto das crianças pela língua portuguesa;
2. Proporcionar o contato com as diversas culturas de língua portuguesa;
3. Promover a autonomia linguística da criança;
4. Proporcionar a vivência da linguagem como meio de comunicação (verbal e não verbal) entre o adulto e as crianças;
5. Promover a integração e adaptação da criança a um ambiente multilíngue;
6. Criar laços afetivos com a criança, proporcionando-lhe um ambiente de aprendizagem calmo, construtivo e seguro;

7. Respeitar a individualidade e o ritmo/evolução de cada criança;
8. Promover a interação com a família, como contribuição para o bem-estar físico, social e psicológico da criança na sala de aula;
9. Estimular a aprendizagem através de atividades lúdicas;
10. Estimular curiosidade;
11. Auxiliar a criança na sua socialização (respeito pelo outro e por pequenas regras);
12. Proporcionar à criança o uso de materiais adequados à idade e que visem promover a descoberta, a imaginação e o desenvolvimento.

6 - Resultados

A iniciativa **Português pra Você** completou o seu primeiro ano de existência e o balanço não poderia ser mais positivo. O nosso pequeno grupo está dando os seus primeiros passos para o sucesso.

Apostamos na qualidade dos materiais usados nas nossas sessões, na criatividade dos jogos didáticos que fazemos com as crianças e seus familiares, na importância do envolvimento da família neste projeto através de dias especiais dedicados a ela e às datas importantes do nosso dia-a-dia, como por exemplo os aniversários. Tentamos criar um ambiente de harmonia e bem-estar para todos os participantes para que se mantenham motivados e se vejam progressos no desenvolvimento dos nossos pequenos alunos.

Os resultados vão sendo vistos um pouco a cada dia à medida que as crianças crescem e começam a usar o vocabulário que têm aprendido. As famílias estão contentes com o progresso das nossas crianças e também por terem uma oportunidade para usarem a sua língua materna e conseguirem dar continuidade às suas tradições.

O objetivo é o aumento do número de sessões semanais. Agora que as nossas crianças estão crescendo é importante que se encontrem mais vezes e que as atividades criadas estejam mais direcionadas à aquisição de linguagem. É claro que iremos manter o mesmo ambiente de descontração, mas agora estamos procurando criar sessões estruturadas e apoiadas em um tema específico.

O trabalho desenvolvido pelo **Português pra Você** já se estendeu à comunidade de língua portuguesa na Cidade do Cabo, através da organização do Seminário "Caminhos da Língua Portuguesa na Cidade do Cabo". Este seminário reuniu convidados de diversas idades e países lusófonos: Brasil, Portugal, Moçambique e Angola, mas também de outros países como França, Inglaterra e, claro, África do Sul. O objetivo principal foi atingido com a criação de uma rede de falantes da língua portuguesa em contato constante para que surjam novas ideias que estimulem a passagem do nosso idioma às gerações mais novas.

7 - Considerações Finais

Num mundo cada vez mais multicultural, é importante que a criança conheça as suas origens. Aprendendo a falar a língua dos seus antepassados, bem como pela aquisição da sua cultura e tradições, criam-se laços familiares ainda mais fortes. Eles sentir-se-ão parte da história da família e a língua não será uma barreira. Por isso mesmo, os pais e os avós de língua portuguesa são mais que bem-vindos a acompanhar as suas crianças durante as sessões do

playgroup.

Ensinar a nossa língua às nossas crianças é o melhor presente que podemos oferecer às futuras gerações. Dizemos sempre às famílias do nosso grupo que falar mais do que uma língua é sempre uma mais-valia para o futuro, especialmente a nível profissional. Falar mais que uma língua abre também portas culturais, permite uma maior facilidade de comunicação e uma maior abertura face às diferenças que se verificam de país para país. Além disso, ser fluente em português contribui para uma aprendizagem mais fácil de outras línguas de origens latinas, nomeadamente o espanhol, o francês e o italiano.

A língua portuguesa é uma das poucas línguas do mundo falada nos cinco continentes: América (Brasil), Europa (Portugal), África (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde), Ásia (Macau), Oceânia (Timor Leste). Existem cerca de 230 milhões de pessoas que falam português no presente e esse número cresce de dia para dia.

Referências

BECKER, Melissa Becker. 2006. *Zero Hora, Caderno Meu Filho*, Porto Alegre, n.75, 30/01/2006.

CUMMINS, J. 2000. Language, Power and Pedagogy. *Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD.

FERREIRA, Ana. 2002. *The limits of my language mean the limits of my world: Teaching Language*. Gauteng: Macmillan.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. & N. HYAMS. 2007. *An Introduction to Language*. Thomson & Wadsworth.

PÉRISSÉ, P. M.; GARBOGINI, I. & W. VIEIRA. 2002. *Língua Estrangeira: Como E Onde Começar?* Disponível em: www.cei.g12.br/arquivos/4418.para%20o%20reading%20corner%20L%C3%8DNGUA%20ESTRANGEIRA.pdf

HARPAZ, Yehouda. 2008. Myths and misconceptions in Cognitive Science. Disponível em: <http://human-brain.org/myths.html>. Última atualização a 6 Outubro de 2008.

KRASHEN, S. D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html. (18/03/2012).

LENNEBERG, E. H. Biological Foundations of Language. Disponível em: http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/biological_foundations.htm. (18/03/2012).

Páginas na Internet

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/304/S%26E14_De%20hello%20a%20hallow.pdf?sequence=1

<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>

www.ieb.co.za

www.instituto-camoes.pt

www.eperas.com



CARTA DA PRAIA

COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA NAS DIÁSPORAS

Considerando que o Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa, aprovado pelos Chefes de Estado de Governo da CPLP na Cimeira de Luanda, realizada em julho de 2010, consigna a temática e a importância das diásporas dos países de Língua Portuguesa como uma linha de ação;

Considerando a dimensão, a diversidade e a complexidade das diásporas dos países de Língua Portuguesa e a necessidade de as identificar de forma sistemática, bem como os trabalhos que já estão em execução no sentido de promover a Língua Portuguesa;

Considerando que a Língua Portuguesa não se caracteriza apenas por seu sistema linguístico, mas também, e sobretudo, pelas feições culturais e internacionais que assume em cada contexto de uso;

Considerando a oportunidade e pertinência de somar esforços e desencadear ações conjuntas dos EM da CPLP para a manutenção e a promoção da Língua Portuguesa;

Considerando que os EM da CPLP têm a responsabilidade de assegurar a educação dos seus cidadãos na diáspora;

Considerando que as comunidades da diáspora dos países de Língua Portuguesa têm desenvolvido iniciativas para a manutenção, promoção e difusão da Língua Portuguesa;

Os participantes do Colóquio da Praia sobre a Língua Portuguesa nas Diásporas, reunidos em Cabo Verde, de 28 a 30 de novembro de 2011, vêm através deste documento recomendar ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa:

A criação de um núcleo de pontos Focais das Comissões Nacionais para coordenar:

- O levantamento das políticas linguísticas e das práticas dos países de acolhimento, visando identificar as oportunidades e as possibilidades de negociação que conduzam à ampliação dos espaços da Língua Portuguesa;
- O mapeamento das ações em curso aos níveis oficial, institucional e privado, para que se possam desenvolver sinergias e ações conjuntas;
- A elaboração de um documento técnico orientador das ações do IILP para a promoção da Língua Portuguesa nas diásporas;
- A criação de uma rede virtual de especialistas para o desenvolvimento de ações no âmbito da planificação de cursos de formação contínua de professores como mediadores (inter)culturais, da elaboração de projetos, atividades e materiais didáticos culturalmente sensíveis para a manutenção, a promoção e a difusão da Língua Portuguesa, respeitando as especificidades de cada diáspora;
- A criação de um programa de mobilidade de docentes, no âmbito da formação contínua, para o desenvolvimento de competências de mediação intercultural;
- A criação de um programa de mobilidade de especialistas para ministrar ações de formação contínua de professores de/em Língua Portuguesa para as suas diásporas;

Os participantes do Colóquio da Praia recomendam, igualmente, a incorporação na discussão da *Segunda Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial*, a realizar-se em outubro de 2012, e a inclusão no *Plano de Ação de Lisboa para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa* dos seguintes pontos:

O desenvolvimento de ações, no âmbito dos países da CPLP, de sensibilização das comunidades em contexto diaspórico para a importância de uma educação em Língua Portuguesa;

A criação de um fundo de financiamento da CPLP para o desenvolvimento de ações relacionadas com os projetos formulados pelo Núcleo de Pontos Focais do IILP;

O estabelecimento de acordos de parceria ou protocolos entre os institutos, as Direções e/ou Ministérios das Comunidades para a execução conjunta de ações de promoção da Língua Portuguesa nas diásporas com a participação do instituto internacional da Língua Portuguesa;

A elaboração de um Quadro de Referência Comum para o tratamento da Língua Portuguesa no espaço da CPLP.

Estas recomendações, extraídas do conhecimento partilhado no Colóquio da Praia sobre a Língua Portuguesa nas Diásporas, representam um entendimento comum dos participantes e visam contribuir para a atuação do IILP e da CPLP.

Praia, 30 de novembro de 2011

DIA 28 DE NOVEMBRO:

- 14h30 ~ 15h00 **Credenciamento dos participantes**
- 15h00 ~ 15h30 **Conferência de Imprensa**
- 15h45 ~ 16h45 **Abertura do Colóquio**
Dr. Luís Kandjimbo, Diretor da Ação Cultural e Língua Portuguesa da CPLP
Dra Maria Helena Lobo, Presidente do Conselho Científico do ILLP: *Saudação em nome das Comissões Nacionais do ILLP*
Dr. Gilvan Müller de Oliveira, Diretor Executivo do ILLP
Dra. Fernanda Marques, Ministra da Educação e Desporto de Cabo Verde
- 16h45 ~ 17h25 **Conferências**
Dr. Gilvan Müller de Oliveira, Diretor Executivo do ILLP
Questões para a promoção da língua portuguesa nas diásporas
Dr. Dário Muhamudo, Organização Internacional das Migrações
O fenómeno das migrações e o perfil das diásporas de língua portuguesa
- 17h25 ~ 17h40 **Intervalo**
- 17h40 ~ 18h30 **1ª Mesa – Ações Oficiais para o Português nas Diásporas**
Moderador(a): Dra. Maria Helena Lobo

Dra. Fernanda Barrocas: *Para uma política de línguas junto da diáspora*
Dr. António Álvaro: *A experiência da escola consular angolana em Ponta Negra, República do Congo*
- 18h30 ~ 19h00 **Discussão e Sistematização**

DIA 29 DE NOVEMBRO:

- 08h30 ~ 09h30 **2ª Mesa – A Oferta do Ensino do Português: Práticas Atuais e Perspectivas Envolvendo as Diásporas**
Moderadora: Dra. Adelaide Monteiro

Dra Mila Moreano: *Os caminhos da Língua Portuguesa na África do Sul*
Dr. Adrián Canteros: *Lusofonia ao sul: imigração e experiências culturais na Argentina em chave histórica*
Dra Ana Williams : *Perspectivas sobre o ensino do português brasileiro nos EUA: Uma visão histórica e tendências da atualidade*
- 09h30 ~ 10h00 **Discussão e Sistematização**
- 10h00 ~ 10h15 **Intervalo**
- 10h15 ~ 11h15 **3ª Mesa: Experiências Nacionais em Língua Portuguesa nas Diásporas**
Moderador: Dr. Crisódio Araújo

Dra. Marisa Mendonça e Dra. Maria João Carrilho Diniz: *Ensinar português na diáspora: experiências e desafios*
Dr. Miguel Pinto: *O Português no país do Prémio Nobel*
Dr. João Pontífice: *A Escola São-Tomense em Libreville – Um caso singular na nossa diáspora*
- 11h15 ~ 11h45 **Discussão e Sistematização**

- 12h30 ~ 14h30 **Pausa para o almoço**
- 14h30 ~ 15h30 **4ª Mesa: Práticas Atuais e Perspectivas do Português na Ásia**
Moderador: Dr. João Pontífice
- Dr. Rui Manuel de Sousa Rocha: *A língua portuguesa, a vital commodity em Macau e na China*
Dr. Roberval Teixeira e Silva: *Novas territorialidades construídas em língua portuguesa no espaço de Macau*
Dr. Crisódio Araújo: *Antigas e Novas Diásporas de Timor-Leste*
- 15h30 ~ 16h00 **Discussão e Sistematização**
- 16h00 ~ 16h15 **Intervalo**
- 16h15 ~ 17h15 **5ª Mesa: O Português como Língua de Herança, Experiências de Diferentes Países**
Moderadora: Dra. Marisa Mendonça
- Dra. Edleise Mendes: *Vidas em português: Perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança.*
Dra. Alzira Ramos Mané: *Que política de promoção da língua portuguesa no contexto cultural de Guiné-Bissau para a diáspora guineense?*
Dra. Valéria Sasser: *Interação social e o aprendizado da língua portuguesa na diáspora: a experiência da Califórnia*
- 17:15 ~ 17:45h **Discussão e Sistematização**
- 17h45 ~ 18h00 **Intervalo**
- 18h00 ~ 18h45 **Conferência Magistral**
Moderador: Dr. Adrián Canteros
Clémence Jouët-Pastré: *Tramando em Português: Fragmentos e Continuidades*
- 18:45 ~ 19:15h **Debate**
- 21h00 **Jantar no Quintal da Música com as Batucadeiras de Cabo Verde (Sugestão)**

DIA 30 DE NOVEMBRO:

- 8:30 ~ 12:00h **Reunião Técnica para a elaboração da Carta da Praia**
Relatoristas: Membros da Comissão Nacional de Cabo Verde
- 12h30 ~ 14h30 **Pausa almoço**
- 14:30 ~ 15:30h **Síntese das discussões e apresentação da Carta da Praia**
Dra. Adelaide Monteiro e Dr. Gilvan Müller de Oliveira
- 15:30h ~ 16:15h **Discussões finais e balanço do colóquio**
- 16h15 ~ 16h30 **Intervalo**
- 16:30 ~ 16:45h **Encerramento**
Senhor Ministro da Cultura de Cabo Verde – Dr. Mário Lúcio Sousa
- 20h **Jantar de encerramento para os convidados**