

DOI: 10.17234/SRAZ.66.4

UDK: 811.134.3'243

UDK: 811.134.3:371.3

Professional paper

Recebido a 28 de abril de 2020

Aceite para a publicação a 18 de outubro de 2021

Português no mundo: uma aprendizagem global no contexto da migração

Vanessa Domingues Silva
Johannes Gutenberg Universität Mainz
vandomingues@icloud.com

Este artigo apresenta o resultado parcial de uma análise qualitativa e tem como ponto de partida a reflexão sobre a especificidade do ensino-aprendizagem da língua pluricêntrica, as implicações pedagógicas da promoção da língua portuguesa no ensino de PL2/PLE nas escolas e universidades no exterior e as abordagens inovadoras procedentes de estratégias desenvolvidas a partir da perspectiva de uma aprendizagem global.

A diversidade cultural e linguística intrínseca nas línguas pluricêntricas despertam interesse particular no campo do ensino e exige mudanças profundas e estruturais nas diretrizes curriculares da educação com o propósito de diminuir tendências de abordagens monocêntricas que postulam a superioridade de normas e culturas em detrimento de outras.

Palavras-chaves: língua pluricêntrica, aprendizagem global, estudos pós-coloniais, hibridação da língua portuguesa, português global

Introdução

Com base em muitos anos de trabalho na escola europeia de Berlim e com os resultados obtidos através da análise de entrevistas feitas com diversos profissionais da educação em várias instituições de ensino nos EUA, Paraguai e Japão verifica-se que as práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira (PLE) ou língua segunda (PL2) não apresentam, em geral, uma perspectiva pluricêntrica da língua.

A partir dos estudos de Faraco (2016) e dos dados coletados e analisados desta atual pesquisa, é possível afirmar que o ensino do idioma português pluricêntrico não acompanhou o mesmo ritmo de expansão no decurso do processo de decolonização, globalização e desenvolvimento tecnológico no século XXI. As diretrizes curriculares para o ensino da língua portuguesa como PLE/PL2 apresentam uma lacuna no que se refere à diversidade e variabilidade linguística e cultural.

No entanto, novas abordagens são desenvolvidas em espaços “emergentes” – *culturas híbridas* (Canclini, 1990), capaz de abrigar a heterogeneidade cultural, a

qual pertence a um universo diferente e transdisciplinar – ou *Third Space* (Bhabha, 1994) um espaço híbrido útil para analisar a enunciação, transgressão e subversão de categorias dualistas.

Muitos desses espaços emergentes estão situados em sala de aulas dos EUA, Paraguai e Japão, bem como na escola europeia de Berlim – *Staatliche Europa-Schule Berlin* (SESB) – gerida como uma “escola com carácter educativo especial” desde o ano letivo de 2011/12. O carácter pedagógico especial é caracterizado pela educação e formação integradas em grupos de aprendizagem culturalmente heterogêneos.

Nas últimas duas décadas ocorreu um aumento gradual da promoção da língua portuguesa no mundo, mas a nacionalização alienante das políticas linguísticas prejudica a expansão de estratégias de aprendizagem global do idioma português. Normalmente as instituições que oferecem o ensino e a promoção da língua portuguesa no exterior optam por apenas uma variação – português europeu/ português brasileiro – e dessa forma eleva a assimetria de poder de uma variação através das práticas de ensino.

Existe um novo modo de entender a mudança de paradigma, baseado no contexto da pós-colonialidade e migração para promover o pluralismo da língua portuguesa e conscientizar os estudantes de PLE/PL2 e futuros professores para a importância de se substituir as abordagens monocêntricas existentes no ensino da língua pluricêntrica.

O hibridismo da Língua Portuguesa

A língua portuguesa pluricêntrica é consequência do domínio colonial português e continua a se expandir pela globalização, migração e transnacionalização. Os respectivos contextos transnacional e de migração desempenham um papel tão importante para a promoção da língua como a criação da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) pelos dois chefes de governo de Portugal e Brasil.

A visão hegemônica da língua portuguesa iniciou-se no ideal colonial de um processo composto por fatores culturais, sociais e ideológicos. Por certo, após as independências das colônias, a padronização da língua nesses espaços colonizados foi estabelecida por leis normalizantes em função de uma política linguística nacional, de status e prestígio da língua europeia, reconhecida como superior.

Como se observa, nos PALOP repete-se o mesmo mecanismo de hegemonia (da língua) aplicado no Brasil, prevalecendo a uniformidade gramatical e a lusofonização. Assim, na condição de seres humanos escravizados, (Faraco 2016 apud Silva 2004:128) muitos africanos e afrodescendentes aprenderam a língua num processo de transmissão linguística irregular e a nativação desse modelo de português como língua segunda (L2) e até hoje essas variações populares são recusadas pela classe dominante e letrada do Brasil. Como observa Faraco (2016), as relações entre o uso da língua e o interesse em propagar a mesma política iniciada pelo império português permanece vigente, ou seja, uma política para

poucos, de domínio ideológico, cultural e acima de tudo, linguístico.

Segundo Garcia Canclini (2016), a hegemonia é alcançada mediante a limitação à cultura escrita, à educação escolar e acadêmica, ao acesso à leitura (consumo de livros e revistas). Bem como, à cultura virtual por estagnar a circulação de boa parte dos bens e por oferecer uma única forma legítima de consumo desses bens.

A língua portuguesa, como bem cultural e simbólico de representação dos Estados-membros da CPLP também traz em si a representação colonial, mas também o hibridismo do discurso colonial. Bhabha (1994) define o hibridismo como “uma problemática da representação colonial” e reverte os efeitos da negação colonialista, em que outros conhecimentos são negados através do discurso dominante e estabelecem a base de sua autoridade. Portanto, o hibridismo do discurso colonial inverte as estruturas de dominação, inscrevendo e divulgando os traços do “outro”, de modo que revela uma voz dupla, ou seja, o efeito do poder colonial é visto como produção de hibridação ao invés de autoridade colonialista ou de repressões silenciosas das tradições nativas.

Aprendizagem global – *português global*

No entanto, a hibridação da língua portuguesa como decolonização do saber é decorrente de estratégias de um *português global* existentes nos respectivos contextos migratórios e transculturais de ensino, os quais fazem justiça a complexidade e heterogeneidade da língua portuguesa.

A respeito de uma estratégia de ensino de um *português global* é pertinente definir o conceito de aprendizagem global – *globales lernen*¹ – o qual cria mecanismos para compreender os desenvolvimentos globais e analisar as relações de poder. Com efeito, as estratégias de ensino de um “português global” visam atender as necessidades dos grupos heterogêneos de alunos da língua pluricêntrica através de atividades que objetivam a equidade das variações linguísticas e culturais, a fim de decolonizar o saber.

Na SESB, alguns professores preferem fazer uso de recursos didáticos diversificados, organizam uma pequena biblioteca em sala de aula e incluem livros paradidáticos dos países pertencentes à CPLP para que os alunos possam ter acesso à multiculturalidade da língua portuguesa por meio da literatura.

Como, porém, existe uma dificuldade de se adquirir materiais didáticos e paradidáticos dos PALOP, alguns professores utilizam recursos de mídias digitais² disponíveis para domínio público para preencher a pouca representatividade multicultural dos materiais disponibilizados pelas editoras europeias.

¹ A aprendizagem global é um conceito educacional que visa analisar as relações e interações complexas globais de poder, baseado no fato de as pessoas viverem e interagirem hoje num mundo cada vez mais globalizado. Declaração de Maastricht (2002).

² Como por exemplo, Contos tradicionais da CPLP - O áudio-livro reúne contos originários dos Estados-membros da CPLP, enriquecido por narrações e ilustrações da autoria de artistas plásticos dos países da CPLP. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-4547.aspx>.

No período pós-independência de 1974, houve diversas iniciativas para se desenvolver literaturas autônomas escritas pelos próprios autores africanos engajados em propagar as questões nacionais, costumes e hábitos de diversas tradições culturais. Mas a falta de subsídio para essas obras permanece até os dias de hoje e dificulta o desenvolvimento do mercado editorial, resultando na falta de representatividade dessas variações no ensino do *português global*.

Por outro lado, a partir de 2017 a editora LIDEL de Portugal adquiriu o estatuto de *Empresa Promotora da Língua Portuguesa* e desde então contribui para a promoção internacional da língua portuguesa. A editora optou por oferecer o manual *Timi 1,2 e 3* de PLE/PL2 disponíveis em português europeu e português brasileiro, baseado na expressão oral e de ênfase na expressão escrita e aspectos socioculturais de cada país.

No entanto, ao analisar esses manuais, é possível observar o esforço que a editora fez para incluir as demandas dos professores de PLE/PL2, mas ainda há uma dificuldade em oferecer um material didático específico para a língua pluricêntrica por darem mais destaque às diferenças das estruturas gramaticais do português europeu e português brasileiro do que à diversidade linguística e cultural de todos os países lusófonos.

Nesse sentido, essa lacuna poderia ser preenchida por plataformas digitais que é uma das ferramentas educativas capaz de fornecer a aquisição do conhecimento numa forma mais acessível e dinâmica. É uma abertura às diferenças tanto culturais quanto linguísticas e um princípio para se criar uma nova linguagem, contudo, os materiais didáticos precisam estar mais adequados à complexidade das comunidades, as quais as culturas são tão fundamentais quanto as estruturas gramaticais.

Segundo Canclini (2016), as mídias de massa representantes do espaço midiático vão substituindo os espaços públicos e dando espaço à todas as vozes. Assim sendo, essa dinâmica altera a relação entre tempo e espaço e contribui para ampliar as possíveis estratégias de decolonização do saber.

Outras estratégias de ensino do *português global* são possíveis em muitas instituições educacionais dos EUA, o país abriga a maior comunidade de falantes de português no mundo. O material didático “Ponto de Encontro” – *Portuguese as a World Language* - inclui as variações linguísticas, apresenta elementos culturais e considera a pluricentralidade da língua portuguesa. Mesmo sendo um manual que apresenta somente as variações do português de Portugal e do Brasil e ausenta as possíveis variações do português africano, é um projeto que interliga a língua à diversidade cultural e busca um equilíbrio na representatividade.

A região ocidental do Paraguai abriga a segunda maior comunidade de imigrantes falantes de português no mundo e põe três línguas em contato contínuo. Os idiomas, espanhol, guarani e português competem constantemente por um espaço e causam desafios significativos para o ensino-aprendizado. Esta região é uma área colonizada por fluxos migratórios e por consequência disso a língua portuguesa é a língua materna (L1) da maioria dos habitantes, sendo o castelhano a L2 e o guarani ensinada como LE.

A aprendizagem das três línguas no Paraguai apresenta uma realidade multifacetada, caracterizada pelas relações transnacionais de fronteira e de desigualdade em relação ao poder simbólico, prestígio social e linguístico ligado ao fator econômico.

A língua portuguesa é a língua estrangeira mais falada no Paraguai, mas a *Lei de Linguas* garante somente o ensino bilíngue do castelhano/guarani nas escolas de todo país. Essa medida não oferece um ensino-aprendizagem ideal para a maioria dos falantes de L1 da língua portuguesa, mas de outra forma, a medida de tornar o idioma guarani oficial permite aos alunos a se apropriarem de uma língua e cultura nativas, sendo assim uma estratégia de decolonização do saber.

Sublinhe-se que a presença do idioma português na região apresenta uma realidade complexa e paradoxal, porque a língua portuguesa não deixa de carregar uma herança colonial. Especialmente na região fronteiriça, como assegura Canclini (2016: 25/86), as contradições da modernidade cultural da América Latina introduzem novos hábitos numa permanente interação oblíqua e permite entender os significados da modernidade, não apenas como simples divergências entre correntes, mas também como manifestação de conflitos não resolvidos.

Assim, a língua portuguesa da maioria-minoritária de imigrantes representa uma ameaça, por estar ligada a um Estado nacional, ao país vizinho, à invasão territorial que há mais de séculos assombra a memória paraguaia.

Sob este ponto de vista, as identidades híbridas pertencentes aos dois mundos da fronteira Trinacional renegociam as histórias entre povos indígenas, paraguaios e brasileiros. Neste espaço periférico e de tradução, as diferenças entram em confronto e exigem novas estratégias onde os atuais modelos hegemônicos não mais comportam a dinâmica.

Em síntese, esse espaço de hibridismo linguístico e cultural exige recursos humanos e financeiros fora do alcance da realidade do órgão estatal paraguaio, por isso neste contexto de fronteira, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua pluricêntrica, fundamentado em princípios educativos e premissas do conceito de uma aprendizagem global pode orientar e apresentar uma contraproposta aos antigos modelos.

Ao adotar práticas do ensino do *português global* no Paraguai, o idioma passaria a ser entendido como uma ferramenta de decolonização do saber e consequentemente anularia a dicotomia língua/nação, porque a imposição de um português padrão não se refere somente à imposição de uma língua, mas também de uma cultura e identidade.

Da mesma forma, o *portunhol* surge pela necessidade de se escrever uma nova história, por ser resultado de uma articulação no *Third Space* (Bhabha, 1994), de convivências entre paraguaios e brasileiros, as quais tornam possíveis a hibridação linguística e cultural desses povos.

Nesse sentido, a migração como fenômeno de desterritorialização e ingresso na modernidade através da transnacionalização dos mercados simbólicos não atinge somente a América Latina, como também o extremo Oriente.

No Japão, o português é sinônimo da língua da terceira maior comunidade de imigrantes falantes de língua portuguesa no mundo, decorrência de mais de um

século de imigração japonesa para o Brasil e posteriormente de nipo-brasileiros para o Japão.

Com tais características, as migrações foram acentuadas e incorporada por pessoas de todos os estratos, os quais impulsionam novos fluxos de circulação linguístico-cultural da periferia para os centros e dos países com mais desigualdade social para os países mais prósperos, acarretando desterritorialização, a qual Canclini (2016) caracteriza por entrar e sair da modernidade.

Para melhor entender a situação da língua portuguesa no Japão, é preciso compreender que a desterritorialização, segundo Canclini (2016: 289) é a perda da relação natural da cultura com territórios geográficos e sociais e a reterritorialização seria as relocações territoriais relativas e parciais de antigas e novas produções simbólicas.

A transnacionalização de mercados e migrações simbólicas é decorrência das transformações das culturas contemporâneas similarmente pertencentes a comunidade transnacional móvel dos nipo-brasileiros que passam a viver entre dois espaços geográficos, sociais e culturais simbólicos.

De fato, a presença desta comunidade transnacional móvel representa um grande desafio para o modelo de ensino oferecido pelo sistema educacional japonês, após as mudanças nas leis migratórias de 2018, foi possível reivindicar a alteração da Lei Básica da Educação, de modo a incluir o ensino da língua japonesa como LE/L2 para os estrangeiros a partir de março de 2020.

Mesmo assim, a sala de aula internacional é o único espaço que abriga oficialmente a língua portuguesa nas escolas japonesas, apresentam currículos bilíngues e dispõem da presença de professores de língua portuguesa, além de ser comprovado que é o modo de diminuir a evasão escolar dos alunos imigrantes pelo fato de terem auxílio de intérpretes, professores e manuais bilíngues.

Em termos gerais, a educação bilíngue combinada com as estratégias de aprendizagem do *português global* é o modelo de “conviver - *tabunka kyōsei*”³ mais adequado para desenvolver a inclusão social dos imigrantes e possibilitar mais envolvimento da sociedade japonesa às questões da diversidade étnica e cultural.

O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para um *português global* que objetivam a equidade das variações linguísticas e culturais é imprescindível, ainda assim existe uma grande lacuna relacionada aos estudos científicos do ensino de variação intralinguística, especialmente da língua portuguesa como língua pluricêntrica no contexto migratório. Assim, este estudo preenche uma das lacunas e contribui para uma maior compreensão sobre a articulação social da diferença nas instituições educacionais, ligadas às questões de identidade e hibridação que emergem dos encontros dos falantes de língua portuguesa no exterior.

³ O conceito *tabunka kyōsei* é a versão japonesa do multiculturalismo.

Referências Bibliográficas

- Bhabha, Homi (1994). *The Location of Culture*. Routledge, London and New York.
- Canclini, Néstor García (2016). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir da la modernidad*. 1a Edición en formato Besolsillo, 3a reimpressão, 2016. México [1º Edição 1990].
- Faraco, Carlos Alberto (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Portuguese in the world: global learning in the context of migration

This paper presents the partial result of qualitative analysis and takes as it is the starting point the reflection on the specificity of pluricentric language teaching and learning, the pedagogical implications of promoting the Portuguese language in the teaching of PL2/PFL in schools and universities abroad and the innovative approaches derived from strategies developed from the perspective of global learning.

The global diversity of pluricentric languages arouses particular interest in teaching and requires profound and structural changes in the curricular guidelines of education to diminish trends of monocentric approaches that postulate the superiority of norms and cultures to the detriment of other linguistic variations.

Keywords: pluricentric language, global learning, post-colonial studies, hybridization of the Portuguese language, global Portuguese

