

REINVENTANDO A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO E MANUTENÇÃO DO PLH.

Felicia Jennings-Winterle¹
Natalia Coimbra de Sá²

Resumo: Certas áreas de pensamento são indicadoras do complexo sócio-histórico-cultural que as incorpora. Pensar a educação, por exemplo, impõe atravessar potentes fragmentos da ideologia corrente. Construtos multidisciplinares discutem a pluralidade do já não tão específico lugar da educação, particularmente em contextos de imigração, por meio do ensino e manutenção de uma língua de herança. O propósito desse artigo é evidenciar um importante deslocamento na educação contemporânea decorrente das migrações contemporâneas, que ressignifica conceitos e identidades a fim de oportunizar essa transmissão cultural. Nessa contribuição, deter-se-á ao ensino do português como língua de herança (PLH), uma língua minoritária presente em contextos de imigração. Decorrente e concomitante às migrações contemporâneas e à globalização, são inevitáveis a hibridização e a consequente pluralidade de culturas e identidades de imigrantes e transientes. O ensino e desenvolvimento de uma língua de herança representa uma das facetas desse cenário: uma forma de adição e possível garantia de pluralidade entre os indivíduos.

Palavras-chave: contextos de imigração, língua minoritária, língua de herança, pluralidade linguística.

Introdução

Língua de herança (LH), por vezes chamada de língua do pai, língua da mãe, língua da família, língua de imigração, língua ancestral, língua de origem, língua primitiva e, em alguns contextos, língua indígena e língua colonial, constitui-se uma língua que cruzou oceanos, fronteiras e gerações (JENNINGS-WINTERLE, 2015), que coexiste (MORONI; GOMES, 2015) desde os momentos mais tenros de aquisição no contexto familiar com outra de mesmo caráter, mas de maneira assimétrica (MELO-PFEIFER, 2019; POLINSKY; KAGAN, 2007), por ter sido adquirida junto da família e de uma comunidade de origem deslocada (MELO-PFEIFER, 2018), num ambiente de outra língua majoritária (i.e., língua oficial, língua hegemônica).

¹ Mestre em Educação Musical com ênfase em Cognição (New York University). Fundadora e Coordenadora Geral da Plurall by BEM. E-mail: fe.jennings@gmail.com

² Doutora em Cultura e Sociedade (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) e do Bacharelado em Turismo e Hotelaria (UNEB). E-mail: natalia.coimbra@gmail.com

Trata-se de uma língua com a qual seus falantes têm (ou podem ter) uma conexão cultural familiar (FISHMAN, 2001), exacerbada no contexto de imigração. Não há acolhimento pedagógico da LH no sistema escolar regular (VALDÉS, 2001), tampouco em documentos e eventos sociais oficiais, caracterizando seu uso como restrito ao lar e a grupos de imigrantes, determinando-a como uma língua minoritária. Os contextos de imigração constituem-se, portanto, exemplos de deslocamentos na educação contemporânea onde, além da geográfica, há movimentação e ressignificação de toda uma visão de mundo, incorporando, entre outros, o que se entende sobre educação, sociedade, cultura, identidade e língua. Como conceitos intrinsecamente permeáveis às formas correntes de pensamento, carregam em si um imaginário do que é e do que não é, do que pode e do que não pode, do que tem e do que não tem uma ou outra imagem ou discurso. Em suma, (re)inventam-se subjetividades e seus espaços em um grupo social.

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

Para tanto, partiu-se de um estudo iniciado em 2013 e ainda em andamento, cuja metodologia é desenvolvida continuamente em duas etapas. A primeira consiste na aplicação de questionário *online* a fim de reunir dados referentes a aspectos pedagógicos e logísticos sobre educadores atuando no contexto da imigração brasileira, bem como seus programas educativo-culturais. As questões indagam sobre as origens do programa (data, quem fundou, assim como detalhes sobre a natureza dos encontros), o treinamento (ou não) dos educadores envolvidos (nível de instrução, histórico acadêmico), assim como atividades pedagógicas (o que promovem, para quantas crianças, de que idade, e que embasamento filosófico e pedagógico o programa tem). Os dados servem de subsídio para o mapeamento dos programas de PLH e, no segundo momento, são realizadas entrevistas com educadores e é feito o acompanhamento do

desenvolvimento de seus projetos e dos cursos de treinamento e capacitação que estão realizando (JENNINGS-WINTERLE; COIMBRA DE SÁ; NOGUEIRA, 2018).

A partir do que tem sido pesquisado com as experiências desses educadores e suas iniciativas, o presente artigo está estruturado de modo a apresentar inicialmente a imigração brasileira e a natureza dos contextos onde o PLH é ensinado. Em seguida, descreve-se os indivíduos envolvidos – falantes e educadores – bem como o currículo que implementam. Por fim, aponta-se para uma crescente conscientização sobre a importância de se manter o PLH, mas, ainda mais importante, que este legado cultural esteja inserido no contexto da imigração de maneira complementar e plural, um deslocamento em relação aos primórdios dessa prática e uma reinvenção de paradigmas educativo-culturais dos indivíduos envolvidos.

O lugar do ensino do português num contexto de imigração

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

Estudos também começam a ser publicados mais sistematicamente a partir deste período sobre imigrantes brasileiros residindo em diversos países do mundo, como Reino Unido (TORRESAN, 1994), Japão (SASAKI, 1999), Holanda (ALMEIDA, 2008), Austrália (ROCHA, 2009), outros países da Europa (FERNANDES; RIGOTTI, 2009) e América do Sul (BAENINGER, 2009), entre outros. O contexto que se estabelece a partir deste período e os decorrentes fluxos por parte dos imigrantes brasileiros é associado, na literatura especializada, à desesperança diante da falta de

perspectivas de crescimento econômico, busca por melhoria da qualidade de vida e possibilidade de ascensão social pelas quais passavam os trabalhadores brasileiros, devido às sucessivas crises e mudanças conjunturais que acontecem no mundo em anos seguintes.

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

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

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

Dado o aumento expressivo no número de imigrantes brasileiros, diversas iniciativas têm sido tomadas por agências governamentais e instituições civis nas últimas décadas a fim de mapear, agrupar e potencializar sua participação política e social. Uma delas foi a criação da Conferência Brasileiros no Mundo (CBM) que desde 2008 reúne representantes de jurisdições consulares e discute assuntos pertinentes à vida das comunidades no exterior. Em 2009 foi criado o Conselho de Representantes de Brasileiros no Exterior (CRBE), uma rede de articulação entre aqueles que vivem fora do Brasil. Algumas funções foram atribuídas ao CRBE com o intuito de propor ações que comunicassem ao Ministério das Relações Exteriores e talvez até solucionassem

problemas e desafios vividos pelas comunidades de imigrantes. Uma das áreas de atuação é a chamada mesa temática de Cultura e Educação, que trouxe o termo “língua de herança” à II CBM, em 2009 (MORONI, 2015).

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

Por meio de um mapeamento realizado desde 2013 pela organização Brasil em Mente, sabe-se que das 93 iniciativas até o momento mapeadas, 29% estão nas Américas, 54% na Europa, 4% no Oriente Médio, 5% no Japão e 8% na Oceania. Em relação à frequência de seus encontros, 90% se reúnem uma vez por semana ou em datas esporádicas, geralmente relacionadas a festividades brasileiras. As demais mantêm encontros mais de uma vez por semana. Ainda segundo o estudo, 74% das iniciativas foram formadas a partir do desejo de 1 a 5 famílias que somaram esforços para pagar por um educador ou estruturaram-se para ministrar as aulas elas mesmas (JENNINGS-WINTERLE; COIMBRA DE SÁ; NOGUEIRA, 2018).

Fica claro que o discurso que sustenta a formação e a manutenção de tais propostas pedagógicas demonstra por si só um importante deslocamento em relação à perspectiva que têm pai e mãe brasileiros sobre educação. Há desejo e um senso de responsabilidade sobre a necessidade e validade de continuação de uma identidade que é necessariamente diferente daquela com a qual convivem os imigrantes. A função de ensinar a língua portuguesa e a cultura brasileira (eles acreditam) é deles e por causa disso buscam apoio financeiro e institucional de seus consulados e embaixadas – representações do governo brasileiro em seus países de residência –, além de reunirem-se em grupos onde seus integrantes têm em comum (em inúmeros casos) somente o fato de falar a mesma língua e de (às vezes) serem do mesmo país.

Quer dizer, há uma coligação entre indivíduos provenientes de diferentes regiões do Brasil, de diferentes status sócio-econômico-culturais em prol de um mesmo objetivo: a educação de seus filhos. E estes reúnem-se por um meio de comunalidade: a Internet. O desenvolvimento de toda e qualquer sinergia entre educadores, pesquisadores, organizações e agências governamentais no que tange o ensino,

promoção e manutenção do PLH tem sido feito por meio das mídias sociais (MORONI, 2015). De fato, é ao Facebook, plataforma que reúne grupos e páginas de educadores e iniciativas, que devem ser dados os louros dos avanços da conscientização sobre a existência do termo língua de herança, especificamente, do PLH, e sobre a importância da transmissão intergeracional desse legado cultural.

Essa é uma expressão da globalização. Por meio dessa tecnologia, basta ter acesso a um computador conectado à Internet para que trocas teóricas e práticas possam ser realizadas. Nesse contexto há também um processo intrínseco e constante de hibridização e adaptação. No exterior o imigrante não é mais só brasileiro, muito menos seus filhos. A conjunção inevitável entre diferentes nacionalidades, etnias e línguas desestrutura uma visão mais tradicional e purista de identidade, cultura e língua e, conseqüentemente, há uma ou outra forma de aculturação no comportamento geral do indivíduo e em diferentes situações.

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

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

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

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

E “conceito reinventado” entra aqui como central. Há uma tendência de pais e professores dos contextos de imigração criarem (ou quererem criar) um espaço homogêneo, onde, não só todos falam português, como também todos falam na mesma medida de proficiência que, não coincidentemente, representa a mesma medida de proficiência que têm crianças da mesma idade que vivem no Brasil (em geral, seus parentes). Esse é um espaço imaginado, um contexto artificial e, com efeito, desnecessário. Em um contexto de fato reinventado, a pluralidade é primeiro entendida e incentivada, depois celebrada. Para tal, é preciso que além do imigrante – progenitor do PLH – seja entendido o perfil do falante de língua de herança (FLH), para quem contexto é um fator definitivo.

O falante de herança

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

Há grande variação nos perfis dos FLHs, falando-se em um contínuo de habilidades (POLINSKY; KAGAN, 2007). Tais compostos poderiam ser alocados em um espectro representando diferentes experiências, exposições, usos e habilidades. Inúmeros estudos e observações realizados entre os quase 20 anos da popularização do termo nos Estados Unidos apontam para uma grande vantagem auditiva entre os FLHs, semelhante a dos falantes monolíngues, vantagem que os distingue daqueles que aprendem a mesma língua como adicional. Há também diferenças de ordem lexical, semântica e gramatical dada a aquisição por vezes incompleta da LH ou total desuso. Nesse sentido, os FLHs se assemelham aos falantes de língua adicional (FLA). Não é

comum que o FLH tenha habilidades de leitura e escrita na LH desenvolvidas por meios formais. Por serem bilíngues, os falantes de herança apresentam um uso fluído de seu repertório linguístico (BUSCH, 2012), transitando de uma língua para a outra dependendo da situação, do falante ou do tema da interação.

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

O educador no contexto de imigração

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

Pode-se observar que a prática pedagógica surge e se mantém em espaços informais, com estruturas um tanto amadoras, destacando a vulnerabilidade de suas estruturas político-pedagógicas e administrativas, bem como a falta ou insuficiência de preparo dos professores e dos materiais que utilizam. Essa é uma realidade recorrente também entre as comunidades imigrantes de outras LHs (COMPTON, 2001; SHIN, 2013; JENNINGS-WINTERLE; COIMBRA DE SÁ; NOGUEIRA, 2018). De maneira geral, é a mulher quem concretiza o estudo e a prática de ensino e manutenção das LHs. De acordo com dados da *National Heritage Language Resource Center* (NHLA), principal organização sobre esse campo temático nos EUA, suas conferências tiveram 73,125% de participantes do gênero feminino em 2010, 73,88% em 2014, 75,71% em 2016 e 78,01% em 2018 (NHLA, 2019).

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

Pode-se inferir que esse cenário se configura a partir de uma forma de organização social onde a mulher se envolve mais com o desenvolvimento linguístico de seus filhos. Esse contexto merece destaque ao considerar-se que, segundo dados mais recentes da *American Community Survey* de 2014, mulheres são 56% dos imigrantes brasileiros nos EUA (LIMA, 2017) e correspondem a apenas 48% dos imigrantes em todo o mundo, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2017). Submetida a desafios de ordem socioculturais e emocionais, parte típica de seu processo de aculturação (BERRY, 1997, 2014), demonstra um jogo entre o desejo de incorporar maneiras e valores das identidades e culturas brasileiras às locais e o de manter cada língua, cada cultura em espaços e momentos específicos, em seu devido lugar.

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

Mas há algo afetivo e intuitivo que baseia suas práticas e que (já) chega à academia (principalmente aos campos da Linguística Aplicada e da Sociolinguística) angariando demasiado interesse. Os modos pelos quais desenvolvem seus objetivos e os eixos educativos pelos quais as iniciativas desenvolvem suas propostas e currículos são muito similares.

Apesar de trabalharem em contextos distintos e de maneira (ainda) muito desarticulada, observa-se um senso comum e uma noção intuitiva e despretensiosa sobre o que faz parte de uma herança cultural e que há grande importância em sua

continuidade entre as gerações descendentes (Jennings-Winterle, 2015). A educadoras têm a noção de que o contato com a LH deve ocorrer o mais cedo possível, com a maior frequência possível e que a qualidade e quantidade de exposição e interação com a LH têm um efeito diretamente proporcional no desenvolvimento de proficiência nas competências linguísticas (falar, entender, ler e escrever) e no senso de pertencimento e vitalidade da LH.

O currículo: herança

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

Criam-se questionamentos em relação à tradição cultural que foi aprendida na própria infância (dos educadores) e a história do país dos imigrantes de primeira geração, trazendo à tona questões sobre comunidades imaginadas, mundos imaginados, inconsciente coletivo (ANDERSON, 2008; APPADURAI, 1996; BALIBAR; WALLERSTEIN, 1991); o mito fundador, e tudo o que está incorporado no conceito de brasilidade (DAMATTA, 1981; FREYRE, 2001; HOLANDA, 1995; RIBEIRO, 2002). Estas pessoas atuam como agentes que precisam dar sentido aos processos de tradução da cultura brasileira para novos contextos, buscando não apenas incorporar representações que são construídas pelo “outro”, mas também por si mesmos (BHABHA, 1998; SAID, 2007). Alguns elementos, práticas, manifestações e narrativas são valorizados, outros eliminados, alguns tendem a ser ainda mais estereotipados ou relegados ao esquecimento, e desaparecer do repertório.

Muitas das iniciativas sucumbem ao chamado processo de colonização cultural, introduzindo materiais traduzidos às vezes por elas mesmas, uma consequência da escassez e dificuldade em trazer material didático de qualidade e da falta de preparo para uma curadoria mais cuidadosa. Outras não atentam à necessidade de potencializar o curto espaço de tempo que seus aprendizes têm de contato social na LH e focam no

aspecto social, do encontro entre as famílias, ao invés de destacar questões culturais ou linguísticas como forma de adição.

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

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

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

E o que há de vir?

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

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

Busca-se validação e apoio por parte de agências governamentais, muito provavelmente por ainda representarem um senso de referência no quesito educação, mas também de seus pares por meio de mídias sociais. Tratando-se de um campo ainda em consolidação, com conceitos e paradigmas contrastantes entre prática e teoria, constata-se que não há trocas suficientes no estudo e ensino das Línguas de Herança e os âmbitos, bem como as diferentes línguas, consolidam-se, pelo menos em alguns aspectos, de maneira separada.

A prática tem informado a teoria, mas tem também informado a si própria por meio da sinergia criada nos últimos 5 a 7 anos entre as educadoras, materializada por exemplo nas comunidades regionais e globais hospedadas no Facebook, bem como na realização de conferências e encontros diversos idealizados por indivíduos que não estão necessariamente na academia, na produção de material didático por editoras

independentes e na teoria e didática que as próprias educadoras vêm desenvolvendo. Ainda há muito por vir.

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

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

Referências

- ALMEIDA, L. P. **Para além das nossas fronteiras**: mulheres brasileiras imigrantes na Holanda. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPADURAI, A. **Modernity at large**: cultural dimensions of globalization. Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 1996.
- BAENINGER, R. Brasileiros na América do Sul. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **I Conferência sobre as Comunidades Brasileiras no Exterior**: “Brasileiros no Mundo”. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.
- BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. **Raza, nación y clase**. Madrid: IEPALA, 1991.
- BASTOS, M. **A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento**. Aveiro, Portugal: UA Editora, 2014.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BESERRA, B. **Brasileiros nos Estados Unidos**: Hollywood e outros sonhos. Fortaleza/São Paulo/Santa Cruz: Editora UFC/UNISC/HUCITEC, 2005a.

- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, 2012, p. 1-22.
- CANDELIER, M. et al. **Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2012.
- COMPTON, C. Heritage Language Community Schools: Challenges and Recommendations. In J. Peyton, D. Ranard & S. McGinnis (Eds.). **Heritage Languages in America: Preserving a National Treasure**, p. 145-166. Center for Applied Linguistics, Washington, DC, 2001.
- DAMATTA, R. Digressão: A Fábula das Três Raças ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**, p. 58-85. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FERNANDES, D. M.; RIGOTTI, J. I. R. Os brasileiros na Europa: notas introdutórias. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **I Conferência sobre as Comunidades Brasileiras no Exterior: "Brasileiros no Mundo"**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.
- FLEISCHER, S. R. **Passando a América a limpo: o trabalho de housecleaners brasileiras em Boston**. São Paulo: Annablume, 2002.
- FERREIRA, T.; MELO-PFEIFER, S. Desenvolvimento da competência plurilíngue: quebrar o habitus monolíngue em manuais de língua. In: M. Araújo e Sá & A. Pinho (Dir.). **Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação**, p. 133-156. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015.
- FISHMAN, J. 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. Peyton, D. Ranard & S. McGinnis (Eds.). **Heritage languages in America: Preserving a national resource**, p. 81-89. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001.
- FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2009.
- _____; JOHNSON, S.; SELTZER, K. **The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia: Caslon, 2017.
- _____; ZAKHARIA, Z.; OTCU, B. **Bilingual Community Education for American Children: Beyond Heritage Languages in a Global City**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.
- GROSJEAN, F. (1989). Neurolinguists, Beware! The Bilingual is Not Two Monolinguals in One Person. **Brain and Language**, 36, p. 3-15, 1989.
- _____. Transfer and language mode. **Bilingualism: Language and Cognition**, 1, 3, 1998, p. 175-176.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JENNINGS-WINTERLE, F. A musicalização: um meio para o ensino e desenvolvimento do português como língua de herança. In: K. de Abreu Chulata (Org.). **Português como Língua de Herança: discursos e percursos**, p. 101-119. Lecce, Itália: Pensa, 2015.
- _____. A filosofia do começo, meio e fim. In F. Jennings-Winterle; M. C. Lima-Hernandes, M. C. (Orgs.). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. New York: BeM, 2015.
- _____, COIMBRA DE SÁ, N., NOGUEIRA, P. (2018). Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach to PHL: the educators and the initiatives. **Domínios da Linguagem**, v. 12, 2, 2018, p. 1180-1209.
- LIMA, A. E. C. **Brasileiros nos Estados Unidos: meio século (re)fazendo a América (1960-2010)**. Brasília: FUNAG, 2017.
- MARGOLIS, M. L. **Little Brazil: imigrantes brasileiros em Nova York**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- MARTES, A. C. B. **Brasileiros nos Estados Unidos: um estudo sobre imigrantes em Massachusetts**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- MELO-PFEIFER, S. O que Podem a “Toranja”, os “Anfíbios” e os “Todo-o-Terreno” Explicar Acerca da LH? Reflexões Acerca da Didática do Português Língua de Herança. **Língua e Cultura, a Revista Eletrônica sobre o PLH**, v. 3, 2019.
- _____. Português como Língua de Herança: Que Português? Que Língua? Que Herança? **Domínios da Linguagem**, v. 12, 2, 2018, p. 1161-1179.
- MORONI, A. S. **PLH**: o começo de um movimento? In: F. Jennings-Winterle & M. C. Lima-Hernandes, M. C. (Orgs.). Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim, p. 28-55. New York: BeM., 2015
- _____; GOMES, J. (2015). O Português como Língua de Herança Hoje e o Trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. **Revista de Estudios Brasileños**, 2, 2, 2015, p. 21-35.
- MOTA, K. M. S. **Imigrantes, bilinguismos e identidades**: narrativas autobiográficas. Salvador: Eduneb, 2010.
- ONU, Organização das Nações Unidas. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. International Migration Report 2017 Highlights: New York, 2017.
- POLINSKY, M. (2015). Heritage language and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work and methodologies. **Zeitschrift fuer Fremdsprachwissenschaft**, 26, pp. 7 – 27.
- _____; KAGAN, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. **Language and Linguistics Compass**, 1, 5, 2007, p. 368-395.
- RAMOS-ZAYAS, A. Y. Between “cultural excess” and racial “invisibility”: Brazilians and the commercialization of culture in Newark. In: C. Jouët-Pastré & L. J. Braga (Eds.). **Becoming Brazuca: Brazilian immigration to the United States**. Cambridge/ London: Harvard University David Rockefeller Center for Latin American Studies, 2008.
- RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: a formação e o Sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- RIBEIRO, G. L. O que faz o Brasil, *Brazil*: jogos identitários em São Francisco. In: R. R. Reis & T. Sales (Orgs.). **Cenas do Brasil migrante**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ROCHA, C. Conexiones Sur-Sur: Vivir entre Australia y Brasil. In: C. Solé, S. Parella, L. Cavalcanti (Eds.). **Nuevos Retos del Transnacionalismo en el Estudio de las Migraciones**. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009.
- SÁ, N. S. C. **Espetáculos culturais brasileiros na cidade de Nova York**: múltiplas perspectivas. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Salvador, 2011.
- SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SALES, T. **Brasileiros longe de casa**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SASAKI, E. M. Movimento de kassegui: a experiência migratória e identitária dos brasileiros descendentes de japoneses no Japão. In: R. R. Reis & T. Sales (Orgs.). **Cenas do Brasil migrante**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva, S. Hall & K. Woodward (Orgs.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais, p. 73-102. São Paulo: Editora Vozes, 2012.
- SHIN, S. **Bilingualism in Schools and Society**: Language, Identity, and Policy. New York: Routledge, 2013.
- TORRESAN, A. M. S. **Quem parte, quem fica**: uma etnografia sobre imigrantes brasileiros em Londres. Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.
- VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: J. Peyton, D. Ranard & S. McGinnis (Eds.). **Heritage languages in America**: Preserving a national resource, p. 37-77. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001.