

Platô

REVISTA DO INSTITUTO INTERNACIONAL
DA LÍNGUA PORTUGUESA

NÚMERO

08

VOLUME 4

2021

**1º CONCURSO IILP/ITAMARATY DE
ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE A
LÍNGUA PORTUGUESA
TEXTOS VENCEDORES**

IILP e Itamaraty (Organizadores)



Contato:

Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)
Avenida Andrade Corvo, nº 8, CP 382
Plateau, cidade da Praia, Cabo Verde
Telefone: +238 261 95 04
<https://iilp.cplp.org/plato/>
E-mail: platorevista@gmail.com

1º Concurso IILP/Itamaraty de Artigos Científicos sobre a Língua Portuguesa

Volume 4

Número 8

2021

Organizadores do Concurso

Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)
Ministério das Relações Exteriores do Brasil – Itamaraty

Editor da Platô

Instituto Internacional da Língua Portuguesa

Diretor Executivo do IILP

Incanha Intumbo

Secretaria Executiva do IILP

Denise Fonseca

Comitê editorial Platô

Ana Isabel Soares (Instituto Camões, Portugal)
António Branco (Universidade de Lisboa, Portugal)
Emir José Suaiden (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT, Brasil)
Gregório Firmino (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Guadalupe Teresinha Bertussi (Universidade Pedagógica do México, México)
Manuel Monteiro da Veiga (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Maria José Grosso (Universidade de Macau, Macau)

Comissão Julgadora do 1º Concurso IILP/Itamaraty de Artigos Científicos sobre a Língua Portuguesa

Abigail Tiny Cosme (Universidade de Lisboa e Ministério dos Negócios Estrangeiros, Cooperação e Comunidades de São Tomé e Príncipe)
Edleise Mendes (Universidade Federal da Bahia)
João Manuel Pires da Silva e Almeida Veloso (Universidade do Porto)
Margarita Correia (Universidade de Lisboa e Instituto de Linguística Teórica e Computacional)
Paulino Soma Adriano (Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango, Angola)
Viviane Aparecida Bagio Furtoso (Universidade Estadual de Londrina)

Equipe Técnica de Editoração Platô

Rosângela Morello: supervisão técnica
Isabelle Garcia Morello: design e diagramação

Criação da Capa Platô N4 Vol 8

Isabelle Garcia Morello

Platô Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa - Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) -

V.8, N.4 (2021), Cidade da Praia, Cabo Verde
Editora do IILP, 2021.
Semestral
ISSN: 2311-6625 on-line

1. Língua Portuguesa - Periódicos. 1. Instituto Internacional da Língua Portuguesa
Todos os direitos autorais estão reservados a PLATÔ/IILP

ÍNDICE

- 04 **Apresentação - Instituto Internacional da Língua Portuguesa**
Incanha Intumbo
- 06 **Apresentação - Ministério das Relações Exteriores**
Departamento Cultural e Educacional
- 08 **Apresentação - Conselho Científico do IILP**
Margarita Correia
- 10 **Pedagogia do léxico: variedades não-europeias como recurso para o ensino e aprendizagem de português/L2 em Moçambique**
Francelino Wilson
- 34 **Desejo de conciliação e lugar de fala: discutindo conceitos para a atuação de formadores de português como língua não materna**
Andreia Moroni
- 58 **Reflexões acerca da implementação de um conjunto de atividades potencialmente intercultural**
Sara Oliveira da Cruz
- 80 **Aprendizagem em movimento: a docência em formação no ensino de português para migrante haitianos**
Kamilla Christina Alves
- 102 **“Na tê mendu di sa ‘ngola wa”/ “Não tenho medo de ser angolar”:
Discursos-ações sobre multilinguismo em aulas de língua portuguesa em São Tomé e Príncipe (STP)**
Elebrak Costa
- 116 **Ensino e Literacia de Línguas Oficiais e Maternas no Currículo do Ensino Básico do Timor-Leste**
Juliana Soares
- 128 **Anexo A**

2º Lugar - Pós-Graduação

Desejo de conciliação e lugar de fala: discutindo conceitos para a atuação de formadores de português como língua não materna

Andreia Moroni

Sobre a autora

Andreia Moroni

Pesquisadora colaboradora do Centro Universitário de Sociolinguística e Comunicação da Universidade de Barcelona. Doutora em Estudos Linguísticos, Literários e Culturais pela Universidade de Barcelona. Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professora da Universidade Internacional de La Rioja (UNIR).

Contato: andreiamoroni@gmail.com

Resumo

Este artigo discute conceitos teóricos considerados fundamentais para formadores e formadoras que atuam em contexto de português como língua não materna (PLNM). Conceitua-se o que é PLNM e como a proposta de se gerar conhecimento sobre o português em contextos plurilíngues se relaciona com o discurso da CPLP e do IILP, os quais apontam que a relação entre os países de língua oficial portuguesa é “fraterna” e baseada num passado histórico comum. Tal discurso revela um desejo de conciliação. Apresenta-se o conceito de plurilinguismo, o processo de consolidação do monolinguismo como norma e uma revisão crítica da história da expansão da língua portuguesa pelo mundo, bem como reflexões sobre a atual proposta de internacionalização do idioma. Esses processos revelam apagamentos dos cenários plurilíngues, das vozes de minorias e suas epistemologias. A partir da teoria do feminismo negro de Djamila Ribeiro (2019) e do conceito de lugar de fala, o repertório linguístico do sujeito e seu acesso ao aprendizado de português podem ser entendidos como um elemento da estrutura social que hierarquiza grupos e promove desigualdades, pois condiciona o acesso a espaços de cidadania. A proposta de conciliação pelo PLNM só será viável se, desde sua posição hegemônica, o português se permitir estar em silêncio para dar voz às minorias e consentir que novas epistemologias, narrativas e visões históricas surjam, resignificando o que a língua portuguesa representa. O papel dos formadores pode ser fundamental como agentes dessa transformação.

Palavras-chaves

Linguística aplicada; plurilinguismo; português como língua não materna; lugar de fala.

1. Introdução

Como forma de contribuir às discussões no campo do português como língua não materna (PLNM), este artigo pretende apresentar e discutir alguns conceitos teóricos considerados essenciais para aqueles que atuam como formadores em alguma das subáreas do campo. A intenção é propor uma reflexão crítica sobre aspectos fundamentais para o preparo dos professores, pesquisadores e promotores que atuam com a língua portuguesa, sempre em cenários plurilíngues, em alguma das vertentes que compõem o PLNM. O conceito de “formador” se refere, assim, não apenas ao professor, mas a essa multiplicidade de agentes.

Inicialmente, abordo o que constitui o universo do PLNM, com sua multiplicidade de correntes teóricas e de ensino, para então analisar alguns elementos do discurso das instituições que atuam em nível global com a gestão do português, especificamente a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Tais instituições parecem sinalizar, em suas representações (HALL, 1997) em torno ao PLNM, um desejo de conciliar as tensões históricas entre os espaços de língua oficial portuguesa.

A seguir, exponho como a ideia de monolinguismo se consolidou como norma. Compreender esse processo se faz necessário para aprofundar a própria noção de PLNM, já que este recorte supõe que quem fala, usa ou aprende português sem ser como língua materna o faz, necessariamente, a partir de um repertório plurilíngue. Embora inadequadas, algumas ideologias do monolinguismo continuam a operar e servir de referente no ensino de língua em contextos plurilíngues. Para avançar na consolidação de novos modelos de falantes plurilíngues que possam ser aceitos e considerados como legítimos (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2013), é necessário olhar para as sombras lançadas pelos paradigmas monolíngues.

Apresento, então, uma análise crítica de alguns aspectos da expansão da língua portuguesa pelo mundo e da narrativa que ainda predomina, permeada de um passado de relações coloniais e neocoloniais recentes entre os espaços políticos nos quais a língua portuguesa, atualmente, é língua oficial. Questiono a noção de que o português seja uma língua que se preze a relações “fraternas” entre esses países, já que o uso político que se fez dessa língua foi responsável por apagamentos de parte dessa história.

Por todas essas questões, argumento que o PLNM, para chegar à conciliação desejada institucionalmente, precisa se resignificar, o que só é possível buscando pontos de vista anti-hegemônicos que deem visibilidade às minorias não apenas linguísticas. Tais olhares são compatíveis com o deslocamento da língua portuguesa de uma posição conceitual central e de protagonismo exclusivo, típica dos cenários onde é língua majoritária, oficial, e cuja maioria de falantes opera dentro de paradigmas monolíngues. Ao não estar em contexto de língua materna ou de monolinguismo, a teoria e a prática do ensino-aquisição de PLNM devem reconhecer outros repertórios linguísticos, culturais e formas de estar no mundo, que não as dos falantes dos grupos historicamente privilegiados, os quais coincidem com os dos referentes monolíngues.

Exposto isso, apresento, a partir da teoria do feminismo negro brasileiro conforme o enfoque de Djamilia Ribeiro (2019), a discussão sobre lugares de fala no PLNM. Esta abordagem, considerada adequada ao recorte teórico proposto, ajuda a reconhecer não só a diversidade, mas as desigualdades e assimetrias existentes no ponto de partida dos falantes em sua relação com o português, e como as diferenças no acesso ao domínio da língua podem colaborar para aumentá-las ou diminuí-las.

Acredito que aprofundar essas ideias ajudaria os formadores e formadoras de PLNM a desenvolverem uma visão crítica de sua práxis e contribuir para que o PLNM, como campo e como discurso que se deseja construir, avance rumo aos caminhos de conciliação que parece sinalizar. Para isso, seria necessário tornar possível que outras vozes se ouçam e outras epistemologias se consolidem no universo plurilíngue e assimétrico do português. Os formadores podem ser agentes de transformação (ou perpetuação) dessas desigualdades e devem ser capazes de reconhecer que podem operar de um lugar de fala bastante diferente do dos aprendentes.

Com isso, faz-se também uma contribuição para que áreas como a didática, o desenvolvimento de currículos ou de materiais didáticos se desenvolvam, pois as reflexões aqui propostas podem colaborar para sensibilizar o olhar dos formadores de PLNM, quando os mesmos atuem nessas outras áreas.

2. Um convite à empatia

Para iniciar a discussão sobre os conceitos que os formadores de PLNM devem trazer em sua bagagem para atuar, uma primeira reflexão nos conduz a tentar delimitar o que seria o português como língua não materna. Dada a multiplicidade de contextos e recortes teóricos possíveis, não resulta simples chegar a uma definição que englobe tantas modalidades de ensino de português com diferentes especificidades.

Entender-se como formador de PLNM, para além da vertente específica em que se atua, supõe ir além de seu próprio contexto, por exemplo, o de português como língua estrangeira (PLE) ou segunda língua (PL2), e compartilhar, de alguma forma, uma visão e um entendimento de língua com as demais vertentes dentro da amplitude do PLNM, como a do português como língua de herança (PLH) ou como língua de acolhimento (PLAc). Dessa forma, para considerar que atua com PLNM, o professor que ensina PLE para executivos deve pensar-se a si e ao que faz em paralelo e em contraste, por exemplo, com a atuação de voluntários que ensinam português a refugiados: o perfil de aluno, os objetivos da aprendizagem, as oportunidades que o conhecimento da língua abrirão ao aprendente, a disponibilidade de materiais didáticos ou a remuneração do formador são diferentes em um caso e em outro.

O conceito de “formador”, em si, deve ser entendido de forma ampla. Nele podem ser incluídos não apenas professores, mas também pais e mães que se dedicam a transmitir o português como língua de herança; aqueles que são falantes de PL2 e, ao transicionar para esta língua, contribuem no ensino do português a seus filhos e a outros aprendentes do

entorno; promotores de leitura e narração de histórias (MELO-PFEIFER & COSTA-WÄTZOLD, 2020); educadores e agentes culturais (MELO-PFEIFER & SILVA, 2019) que organizam oficinas temáticas, manifestações de danças populares e outras práticas como a capoeira (BRASIL, 2020).

Assim, para que o formador se posicione no universo do PLNM, é preciso, como ponto de partida, um exercício de empatia e de deslocamento do contexto específico em que se trabalha para entender o que outros grupos de aprendentes ou usuários¹ de PLNM podem ter em comum com aquele no qual atuamos. É necessário colocar-se no lugar do outro, seja esse outro o formador ou o aprendiz, para sairmos do que é específico e tentarmos chegar mais próximo ao que pode haver de comum para pretender atuar, verdadeiramente, com PLNM, nessa proposta mais ampla – e não apenas com uma de suas especificidades.

Como forma de apresentar a variedade de contextos que o PLNM engloba e aguçar o olhar do formador para outros cenários, tentando identificar tais semelhanças e diferenças, exponho, muito brevemente, a definição de algumas siglas e vertentes desse universo, sem pretender que sejam definitivas e reconhecendo que há outras em uso (VASCONCELOS S. I., 2020b):

- **Português como língua estrangeira (PLE):** português estudado por falantes de outras línguas numa região em que a língua portuguesa não está presente (SOUZA & SILVA, 2020), por exemplo, ao se estudar português no Canadá, na Suíça ou no Egito.
- **Português como segunda língua (PL2 ou PSL):** português aprendido por se residir num contexto de uso majoritário da língua. Entende-se, nesta definição, que a primeira língua do sujeito é outra, que não o português. Como exemplos, podem-se citar estrangeiros que se fixam no Brasil ou em Portugal; falantes de outras línguas locais que migram para contextos de uso majoritário de português, por exemplo em Angola, Moçambique ou mesmo indígenas no Brasil. Também se considera PL2 quando o falante de outra língua aprende o português ao ser escolarizado, pois essa é a língua do sistema escolar e a de escolarização, a exemplo do que pode ocorrer em Cabo Verde (FREITAS, 2011).
- **Português como língua adicional (PLA) ou português para falantes de outras línguas (PFOL):** o contexto é mais abrangente e pode incluir tanto o de PLE como de PL2/PSL (FURTOSO, 2011), porém, conceitualmente, busca-se romper com a hierarquia de saberes linguísticos (primeira língua, segunda língua...), já que o sujeito pode ser plurilíngue e ter conhecimentos de mais de uma língua ao aprender o português. Valoriza-se todo o repertório linguístico do sujeito e busca-se a inclusão de vozes historicamente marginalizadas (BIZON & DINIZ, 2018).
- **Português como língua de acolhimento (PLAc):** refere-se ao contexto de imigrantes adultos que se estabelecem em Portugal; no Brasil, o PLAc refere-se

¹ Me refiro a possíveis “usuários” da língua em oposição a “falantes”, já que nem todos os usos de uma língua significam, necessariamente, que haja produção oral (Moroni A. S., 2020a). É possível usá-la de forma receptiva, compreendendo o que se é dito, ou por meio da leitura e escrita apenas.

especificamente a refugiados ou migrações forçadas. Os cursos dessa modalidade focam nas necessidades específicas desses grupos, com conteúdos que favoreçam o acesso à cidadania, o conhecimento de direitos, deveres e questões práticas como a procura de emprego, acesso ao sistema de saúde etc. (BIZON, DINIZ, & CAMARGO, 2020). Nos conteúdos e propostas didáticas, há uma ênfase em “abrigar, acolher, proteger, ajudar” (SOUZA & SILVA, 2020, p. 31).

- **Português como língua de herança (PLH ou POLH):** usado para referir-se aos contextos de imigração nos quais falantes de língua portuguesa residem em espaços de uso majoritário de outras línguas, mas mantêm o português e o transmitem a seus descendentes. Por exemplo, quando brasileiros, portugueses ou angolanos que têm o português como língua materna/principal a ensinam a seus filhos, que aprendem simultaneamente a língua majoritária do lugar de residência. O português é língua minoritária nesse contexto e o aprendizado costuma ser informal, nas interações domésticas, embora haja oferta de cursos que apoiam essa forma de transmissão (Moroni A. S., 2017).

Uma vez categorizadas tais informações, pode resultar útil tentar situar essas modalidades em três cenários que combinam a frequência de uso do português (como língua majoritária ou não) com seu *status* político (de língua oficial ou não). Novamente, trata-se de uma proposta de categorização não-definitiva, pois defendo, na forma de entender e abordar o PLNM, que devemos fazê-lo dentro de uma ótica da pós-modernidade (HALL, 2011; BAUMAN, 2005), na qual as fronteiras entre categorias e identidades são mais fluidas e flexíveis. Ainda assim, o quadro nos ajuda a visualizar que, dentro das modalidades e espaços do PLNM, operam também decisões e entendimentos políticos do que são uma língua, seus usos e para o que servem, pontos que serão aprofundados nas seções seguintes.

Cenários e modalidades do PLNM		
1	Língua majoritária e oficial	PL2, PLAc, PLA
2	Língua oficial, não necessariamente majoritária	PL2, PLA
3	Língua não-majoritária e não oficial	PLE, PLH

Tabela 1: Cenários e modalidades do PLNM

Dentro de toda essa multiplicidade de perfis de falantes e formadores, modalidades de ensino e geografias, podemos propor algumas poucas certezas, porém não menos úteis e necessárias: devemos abraçar a superdiversidade (BLOOMAERT, 2013), suas heterogeneidades e reconhecer que o espaço discursivo do PLNM será sempre o de sujeitos com repertórios linguísticos amplos, nos quais operam as translanguagens (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009). Ou seja: o português, em contexto de PLNM, não é a única língua em cena. Não é a língua que o sujeito aprendeu primeiro (ou ao menos não é a única aprendida inicialmente) e geralmente não é a língua que ele sabe melhor. Ao aprender, transmitir, ensinar o PLNM, devemos reconhecer que a língua portuguesa não está só, e não pode, nem deve, ser a única voz a falar.

Essa é uma metáfora, claramente, pois uma língua não tem voz, e a voz é de quem a usa. Mas nos convida a refletir sobre o que desejamos fazer com tal língua, compartilhada por toda essa diversidade de contextos e perfis. “Para que serve uma língua?”, portanto, e “para que serve essa língua, o português, que desejamos ensinar?”, bem como “que tipo de vivências, experiências e visões de mundo do falante de PLNM essa língua permite narrar?” parecem ser questionamentos válidos, que devem acompanhar o formador ao longo de seu percurso de atuação.

3. Português como língua não materna: um desejo de conciliação

Às especificidades de contextos de ensino, faz-se necessário acrescentar as particularidades dos espaços geográficos do PLNM. Ao se pensar sobre os usos do português nos países de língua oficial portuguesa, sob a ótica do PLNM temos a possibilidade de nos aproximarmos mais da realidade linguística de muitos desses espaços. Apesar de ser a língua oficial (ou uma das línguas oficiais) em nove países², o português não necessariamente predomina como língua materna ou majoritária na maioria deles, tal como explicam Patel e Cavalcanti (2013) sobre Moçambique, Larre Muñoz (2016) sobre a Guiné Equatorial, Freitas (2011) sobre Cabo Verde ou Carneiro (2013) sobre o Timor Leste, entre outros. No caso de Angola, observa-se um processo de transição acelerada para que o português se configure como principal língua veicular e nativa da população, substituindo as línguas locais (UNDOLO, 2014). O PLNM também permite dar visibilidade ao plurilinguismo em espaços como Brasil ou Portugal, nos quais o português é majoritário, e onde grupos como indígenas, comunidade surda, imigrantes ou seus descendentes, compostos por usuários iniciais de outras línguas, aprendem o português.

Sendo assim, outra constatação em relação ao PLNM como campo é que ele permite pensar o português pela ótica das minorias ou dos grupos minorizados – ressaltando que nem todos os grupos minorizados são minorias em termos numéricos.

Ainda sobre os espaços de língua oficial portuguesa, é interessante refletir sobre o modo como as instituições que influem e representam o português em âmbito global ou supranacional se posicionam em relação ao PLNM, a exemplo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) ou do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Ao atuarem na gestão de políticas linguísticas para o português ou terem impacto nelas, seu discurso influencia a forma como o idioma é percebido e entendido no mundo, seja em termos das próprias políticas linguísticas, das políticas internacionais ou no nível mais pessoal daqueles que estão em contato com esta língua e a usam ou desejam usar de alguma maneira.

Por um lado, destaca-se que a CPLP tem entre seus objetivos construir e estreitar laços de “cooperação” e “fraternidade” entre seus membros (COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2021a). Já o IILP é reconhecido como um dos órgãos que, desde

² Atualmente o português é língua oficial nos seguintes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste. Estes países são os Estados-membro que configuram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) (COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2021a).

2005, compõem a CPLP, ao lado de seu Conselho de Ministros e do Secretariado Executivo, entre outros (COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2021b), e constitui “um instrumento para a gestão comum da Língua Portuguesa, envolvendo todos os Estados Membros da CPLP”, o qual permite “a execução de uma política linguística consensuada” (INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2021a).

Desse modo, pensar, por exemplo, no que motiva a presente publicação, ou seja, que o conceito de PLNM seja utilizado e promovido pelo IILP, inclusive em um concurso de artigos científicos sobre o tema (para o qual o presente texto se apresenta), buscando premiar, ao menos na categoria de “Licenciatura”, um artigo por cada país-membro da CPLP (INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2020), sugere alguns posicionamentos. Por esta razão, devemos entender o discurso que se pretende construir em torno ao PLNM como um discurso que deseja dar voz igual a diversos espaços políticos (a saber, cada um dos Estados da CPLP) e contextos de uso do português (dentro de cada vertente de “língua não materna”), alguns minoritários ou marginalizados por diferentes questões socio-históricas.

Posto isso, não deixa de ser significativo que este convite ao diálogo, ao debate e à produção acadêmica para ampliar o entendimento do que é a língua portuguesa, por meio de um concurso de artigos científicos, nos convide a desviar o olhar do que, historicamente, se constituiu como o referente hegemônico dos modelos de português: o português como língua materna em Portugal e no Brasil (SEVERO & LEVISKI, 2019). Tal posicionamento pode ser entendido, assim, como uma proposta de conciliação que busca construir um novo discurso e entendimento de unidade linguística a partir de paradigmas anti-hegemônicos, mais respeitosos com as vozes minorizadas nos contextos de língua portuguesa.

Por último, esse desejo de conciliação parece não ser exclusivamente institucional, mas repercute na diversidade dos olhares teóricos e metodológicos possíveis. Como sugerem estes trechos da apresentação de duas obras recentes sobre a temática do PLNM, a forma como a academia se propõe a construir o campo busca a pluralidade (OSÓRIO & GONÇALVES, 2019) e “concepções ideológicas que diferem” mas estão “neutralizadas” (VASCONCELOS S. I., 2020a, p. 7), ou seja, não gerem conflito:

Quando pensámos responder positivamente ao desafio lançado pela AILP (Associação Internacional de Linguística do Português) para uma publicação deste teor, tivemos como pensamento norteador a construção de um livro que compreendesse diferentes abordagens metodológicas, provenientes de diferentes latitudes geográficas e, também, com diferentes enquadramentos epistemológicos. (OSÓRIO & GONÇALVES, 2019)

Tal enfrentamento dessas questões vem estimulando os quinze autores desta coletânea a disseminarem suas contribuições para o debate e para a construção de saberes em relação ao ensino da língua portuguesa aqui genericamente caracterizada como não materna, numa tentativa de cobrir um campo cujas denominações variam como, por exemplo, língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional, entre muitas outras [...], cujas concepções epistemológicas diferem, mas que, aqui, estão neutralizadas. (VASCONCELOS S. I., 2020a, p. 7)

Para entender como chegamos à necessidade de propor uma conciliação, é preciso compreender de onde vem a tensão entre os diferentes grupos de sujeitos falantes de língua portuguesa. Conhecer o processo de invenção da ideia de monolingüismo e refletir sobre a trajetória de expansão da língua portuguesa de forma crítica, como proponho a seguir, pode ajudar a discutir se a proposta conciliatória para o PLNM é possível.

4. A invenção do monolingüismo, do cidadão nacional monolíngue e das identidades nacionais

A importância de entender em que consiste o monolingüismo, e como esse ideal se consolidou, mostra-se fundamental para abordar as tensões existentes em torno à língua portuguesa nos cenários em que o idioma se tornou oficial. Apenas refletindo sobre em que consiste o “monolingüismo” torna-se possível chegar aos contrapontos que o “plurilingüismo” traz não só para discussões acadêmicas, mas também nas modalidades de ensino-aprendizagem ou aquisição de uma língua. No caso do PLNM, um dos poucos pontos de partida e certezas que há dentro de suas heterogeneidades está no contexto plurilíngue, daí a importância de se poder contestar as ideologias (WOOLARD, 2016) relacionadas ao monolingüismo.

No imaginário da língua portuguesa, ainda há grande confusão entre as ideias de “língua oficial”, “língua materna” e “língua única”. As três convergem para uma série de mal-entendidos relacionados à idealização de que, nos espaços de língua oficial portuguesa, predomina ou deveria predominar um suposto monolingüismo em português. Não é raro que ideias como “toda a população dos países de língua oficial portuguesa fala português” ou “Brasil e Portugal são países monolíngues” continuem a ser difundidas erroneamente³. De fato, no Ocidente, ainda circulam ideologias que sugerem que o monolingüismo é “o normal, o natural, o esperável, enquanto o bilingüismo (ou o plurilingüismo) é o especial, o excepcional, o anômalo” (MONTEAGUDO, 2012, p. 44).

Conforme explicam Monteagudo (2012) e Hall (2011), a invenção do monolingüismo está relacionada ao processo de formação dos Estados-nação europeus e à necessidade de se forjar uma cultura nacional que desse unidade a esses Estados recém-criados ao longo dos séculos XVIII e XIX. Até então, boa parte da Europa era um *pot-pourri* de línguas e identidades vinculadas a práticas culturais regionais. Nesse contexto, a soberania dos monarcas governantes não tinha relação direta entre a língua de quem detinha o poder e seus súditos.

No entanto, o modelo napoleônico, ao tirar a monarquia do mando com a Revolução Francesa, iniciada em 1789, e fundar a ideia de “nação” com base nos princípios de soberania popular e igualdade entre os cidadãos, também impôs a ideia de que, para que os franceses

³ O fato de que tanto no Brasil como em Portugal o português seja língua majoritária e oficial não equivale a que sejam espaços monolíngues. Como se mencionou, há um apagamento da diversidade linguística nesses espaços, seja pelas línguas trazidas pelos movimentos migratórios que permanecem vivas ou por línguas nativas – destacamos as línguas indígenas, no caso brasileiro, e a presença do galego e do espanhol nos territórios de Portugal fronteiriços à Espanha.

pudessem constituir uma nação e serem “iguais”, deveriam ter uma cultura homogênea, que se expressasse por meio de uma língua única. Assim, o dialeto parisino, o “francês”, começou sua expansão, aniquilando progressivamente as línguas e outros dialetos regionais, para consolidar o ideal de “um Estado, uma nação, uma língua”. O modelo napoleônico influenciou não só o surgimento do Estado francês, mas também da Espanha, Portugal e Holanda (MONTEAGUDO, 2012).

Gradativamente, nas culturas ocidentais, os processos de identificação e construção da identidade que antes se davam com a tribo, o povo, a região, foram se transferindo para as “culturas nacionais” (HALL, 2011), sendo o cidadão nacional monolíngue o novo modelo moderno (JAFFE, 2012; MORONI A., 2020b). Falar mais de uma língua era aceitável apenas em duas circunstâncias: para fins de estudo (nos quais tinham prioridades as práticas de leitura e escrita, geralmente em línguas de prestígio acadêmico) e de relações comerciais. Ser um sujeito plurilíngue nesse novo contexto de interações sociais monolíngues, com as marcas de outras línguas em seu repertório linguístico – sotaques estrangeiros, empréstimos, estruturas sintáticas pouco usuais, mudanças de código, enfim, translíngua (GARCÍA, 2009) – era algo que desviava dessa nova norma e se devia evitar. Assim, as minorias linguísticas e regionais foram sendo apagadas com estratégias de substituição linguística que convergiam para os usos monolíngues da língua do Estado.

Chegar a essa nova situação normalizada de monolingüismo, evidentemente, não foi um processo natural. Como explica Monteagudo:

O monolingüismo social, longe de ser um fenômeno espontâneo, pode ser (e frequentemente é) o resultado de uma série de operações glotopolíticas, mais ou menos deliberadas, de homogeneização de populações falantes de várias línguas, um resultado que, aliás, é mantido artificialmente pelos estados mediante políticas de exclusão de línguas outras que a ‘oficialmente’ reconhecida. (MONTEAGUDO, 2012, pp. 45-46)

O surgimento do monolingüismo é, assim, inseparável da invenção do Estado-nação. A partir dessa concepção de que há um espaço político vinculado a uma língua, foram se forjando comunidades inventadas (HALL, 2011) – e reguladas pelas leis do novo regime – em que seus cidadãos participavam da ideia de nação e construía, também pelo uso da língua, relações de pertencimento e acesso aos novos mecanismos do Estado moderno.

Com isso, a ideologia do monolingüismo favoreceu o surgimento das culturas nacionais e do ideal de pertencimento a uma nação, consolidando, na prática, o fato de que o acesso à língua nacional e seu uso, privilegiadamente como cidadão nacional monolíngue, ampliavam o acesso aos espaços de cidadania e pertencimento a esse *status-quo*.

Por um lado, já não era necessário ser da nobreza para se ter acesso ao poder. Outras pautas foram estabelecidas e falar ou não falar uma língua passa a ser parte da estrutura que aproxima ou distancia quem a fala das instâncias de poder, pertencimento ou simplesmente de uma existência digna. Se bem é certo que em uma ou duas gerações um grupo, família ou comunidade possa passar, de forma consciente ou não, por processos de substituição

linguística (ou *language shift* (FISHMAN, 1991)) – para ter mais acesso às esferas de cidadania – chame-se participação política, categoria profissional, educação formal –, isso não ocorre sem transições ou renegociações de identidade. Deixar de usar uma língua para passar a usar outra significa passar a se identificar com um grupo diferente. Nesse sentido, o idioma nacional permitiu a invenção de uma nova comunidade, a dos cidadãos que usavam essa mesma língua e compartilham sua condição de pertencer a um mesmo espaço político, com práticas culturais que passaram a ser identificadas como “comuns”.

No caso dos países da CPLP, não é possível pensar a língua portuguesa e o PLNM sem um olhar crítico para a história de como o português se tornou oficial nesses espaços – e o que tal idioma representa em termos de relações de poder, inclusão e exclusão, centros e periferias. Ao ser escolhida como língua de um Estado, em detrimento das línguas nativas ou de outras línguas alóglotas ou crioulas, dotou-se o português de valores simbólicos como “legítimo”, “melhor”, “mais útil”. Se é em português que funciona a máquina do Estado, essa língua passa a conceder acesso a lugares de pertencimento que as línguas não-oficiais não proporcionam, por exemplo, acesso ao sistema educacional, ao sistema de saúde, ao sistema jurídico – e a certo tipo de educação, de atendimento sanitário ou de acesso aos meandros da justiça.

Além disso, deve-se reconhecer que uma língua não é apenas um código para se comunicar. Ela traz consigo ideologias (WOOLARD, 2016) relacionadas ao que é, para que serve e como deve ser usada. E, quando se torna oficial nos países da CPLP, o português ainda está carregado de ideologias relacionadas ao monolinguismo.

5. A presença da língua portuguesa no mundo hoje e as representações de língua como um idioma para a internacionalização

Antes de entrar no processo de expansão da língua portuguesa no mundo, interessa olharmos para algumas representações (HALL, 1997) que circulam sobre o idioma no cenário mundial atual. Para além dos discursos da CPLP e do IILP no âmbito dos países de língua oficial portuguesa, busca-se promover o português como um idioma de uso internacional. Como uma das línguas mais faladas do mundo (BRASIL, 2021; UNIVERSIDADE DO PORTO, 2021)⁴, reforça-se a ideia de que sabê-la equivale a ter acesso a conhecimento, a produção científica, a conteúdos na internet, ao mundo dos negócios e a um suposto pertencimento a uma comunidade global, já que o idioma tem estatuto de língua oficial em quatro continentes e é uma das línguas oficiais de organizações como a União Europeia, o Mercosul ou União Africana.

Pode-se dizer que dois dos principais agentes de promoção e internacionalização da língua portuguesa são os países onde ela é majoritária: Portugal, principalmente a partir da atuação do Instituto Camões, o qual é parte de seu Ministério de Assuntos Estrangeiros, e Brasil, por meio de políticas voltadas para a área educacional e de cultura (BRASIL, 2021).

⁴ Segundo a Universidade do Porto (2021), o português é a quarta língua mais falada no mundo; já de acordo com o governo brasileiro (BRASIL, 2021), o português estaria na quinta posição.

Não é inusual que nesse discurso de promoção da língua portuguesa num mundo globalizado apareçam mapas como o que se inclui a seguir (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2017), os quais ajudam a reforçar a ideia de seu grande alcance geográfico:

Figura 1



Países de língua oficial portuguesa no mundo (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2017)

No entanto, há outros agentes, não vinculados a esses governos, que têm contribuído para a promoção da LP no cenário internacional, de forma desterritorializada e dentro de paradigmas plurilíngues. Trata-se da sociedade civil organizada, por meio da diáspora de língua portuguesa pelo mundo, na qual se observam muitas iniciativas de promoção do português na modalidade de língua de herança, com destaque para a atuação de grupos brasileiros. Desde o final do século XX os imigrantes têm sido grandes responsáveis por estabelecer comunidades de uso da língua portuguesa em novos espaços, notadamente em países do hemisfério norte, considerados de primeiro mundo, e num contexto em que o português é minoritário e coexiste com a língua e as práticas culturais majoritárias dos países que acolhem tais imigrantes (MORONI A., 2015; MOTA, 2010).

Os numerosos projetos comunitários que promovem o PLH (ao menos 52 projetos em 20 países, segundo o Elo Europeu de Educadores de Português como Língua de Herança (2021)) têm contribuído para essa internacionalização ao promover que se construam relações em língua portuguesa fora dos territórios onde ela é língua oficial. Isso se dá de duas maneiras: uma, no caso das famílias mistas, quando o falante de português constitui família com alguém do país onde mora, por exemplo, com norte-americanos, alemães ou italianos, e promove que esses falantes de outras línguas aprendam e se incorporem às práticas sociais e linguísticas em português. Outra, no caso de escolas comunitárias, nas quais a internacionalização ocorre como resultado das colaborações entre escolas de países diferentes, ao promover que os alunos desenvolvam projetos e interajam em português com falantes de herança em países tão diversos como Alemanha e Japão ou entre Áustria e Itália. Cabe destacar, ainda, programas de língua de herança como os do governo da Áustria ou

da Finlândia (PIIPO, 2016), que reúnem alunos de famílias de diferentes origens que mantêm a língua portuguesa, permitindo, por exemplo, que brasileiros, portugueses, angolanos e cabo-verdianos convivam em português.

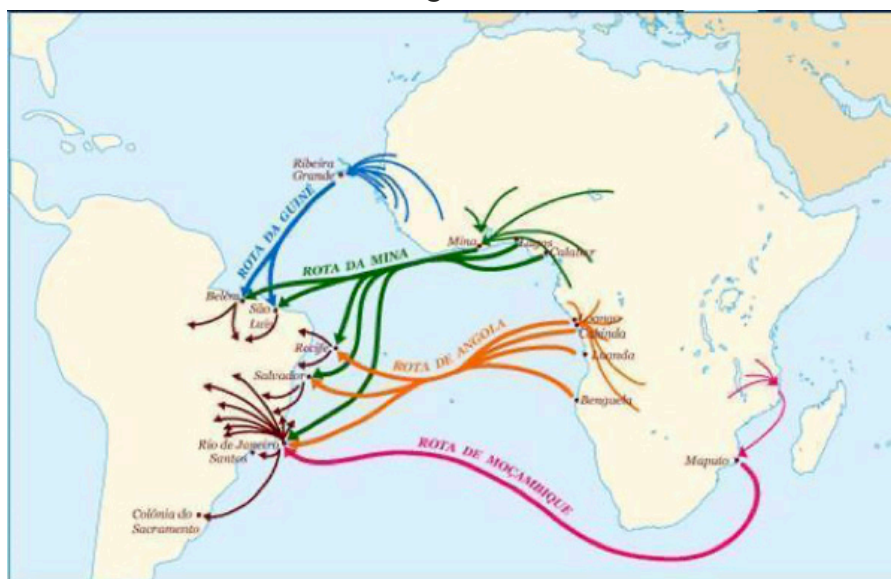
Assim, o português passa a ser uma língua que pode promover relações entre falantes e espaços que não estão vinculados aos usos oficiais da língua portuguesa. Ou seja: como língua, como meio de comunicação ou de identificação, o idioma pode ir hoje muito além dos espaços de língua oficial portuguesa, resignificando o sentimento de “pertencer” a um espaço ou ao grupo de pessoas que usam a língua – já que nos contextos de herança não se busca apagar as marcas culturais e linguísticas locais, mas configuram-se novas identidades que conciliam o pertencimento a ambos (ou mais) universos. Observa-se, no entanto, que estes processos costumam ocorrer em entornos que são, de certa forma, privilegiados: é um movimento que ocorre destacadamente a partir dos países de língua majoritária portuguesa (Brasil e Portugal), tipicamente em países desenvolvidos, e por grupos de falantes de PLH que têm disponibilidade econômica e social de fazer o investimento de tempo, esforço e dedicação que supõe transmitir uma língua em contexto minorizado (MORONI A. S., 2017).

5. 2. Histórias que a língua portuguesa calou

Contudo, retomemos os espaços onde a língua está territorializada, ou seja, tem estatuto de língua oficial vinculada às fronteiras políticas. Como já mencionado, há uma gestão comum da LP em nível global, realizada pela CPLP e pelo IILP. Nesse âmbito, afirma-se que os países de língua oficial portuguesa são “nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma comum e por uma visão compartilhada do desenvolvimento e da democracia” (INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2021b), sendo o português uma língua que se presta a relações “fraternas” entre esses espaços. O atual discurso de internacionalização, que apresenta números e mapas como forma de demonstrar o quanto é grande o universo de falantes do português, de certa forma soma essa multiplicidade de universos, o converte em estatística e infográficos e contribui para construir tal ideia de união: reunir todas as “nações irmanadas” de forma “fraterna”, num total.

Porém, voltando um pouco na história, parece ser difícil pensar em “relações fraternas” entre os países de língua portuguesa ao se ter presente outro mapa bastante semelhante ao da Figura 1, embora bem menos difundido. Este segundo mapa, também relativo aos atuais territórios de língua oficial portuguesa, remete a algumas relações estabelecidas entre esses espaços nos séculos XVI a XIX. Ele ilustra as rotas de tráfico de africanos escravizados para abastecer o Brasil colonial de mão de obra (GELEDÉS, 2009):

Figura 2



Rotas da escravidão (GELEDÉS, 2009)

Nele, as rotas sinalizadas têm os sugestivos nomes de “Rota da Guiné”, “Rota de Angola” ou “Rota de Moçambique” e explicitam que, por ao menos trezentos anos, houve uma relação constante entre o Brasil e esses pontos do continente africano (LUCCHESI, BAXTER, & RIBEIRO, 2009). Vale lembrar que, nessa época, em termos linguísticos, o português não era a língua majoritária ou a que prevalecia em nenhum desses espaços. Mesmo no Brasil, até o século XIX predominava a Língua Geral em diversas regiões (FREIRE, 2003), sendo que a expansão do português foi gradual e se consolidou como língua majoritária no país apenas no século XX. Como é sabido, quem controlava a maneira como as relações entre esses espaços se estabeleciam era Portugal, já que as rotas visavam a atender seus interesses coloniais.

O fato é que, embora as relações entre os espaços que hoje constituem o Brasil e Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola ou Moçambique tenham existido ao longo de séculos, pouco registros há, para os afrodescendentes brasileiros, os quais correspondem a mais da metade da população desse país⁵, da história e das origens de seus ancestrais. Em parte, porque as estratégias de opressão e dominação utilizadas incluíam desmembrar grupos de africanos de origens e línguas comuns, o que, em boa medida, impedia que seus idiomas fossem mantidos ou usados num contexto grupal (LUCCHESI, BAXTER, & RIBEIRO, 2009). Durante o período colonial, a população de origem portuguesa, embora fosse a classe dominante, constituía um grupo reduzido em termos numéricos. Além dos registros de violência física do segundo grupo contra o primeiro nesse período, a presença portuguesa sistematicamente calou as vozes de outras línguas, impôs silêncios, castigou e puniu o plurilinguismo.

Num caminho contrário, atualmente há pouca constância, para os países africanos de língua oficial portuguesa, da influência que tiveram na formação cultural ou no

⁵ Segundo o Censo 2010, os pretos e pardos correspondem a 50,7% no Brasil (LAMARCA & VETTORE, 2012)

desenvolvimento do Brasil, o país dessa comunidade imaginada global de língua portuguesa com mais impacto econômico no cenário atual. Igualmente, nos discursos referentes à lusofonia, há poucos registros ou pouca ênfase às relações existentes entre os tais espaços da lusofonia que não remetam à matriz portuguesa.

Assim, é preciso reconhecer que nem todas as nações da CPLP estão “irmanadas por uma herança histórica” – pois a bagagem cultural, quando não é pela ótica do legado português, foi invisibilizada da história compartilhada por esses espaços; se há uma narrativa histórica que remete ao legado português, outras narrativas, a exemplo daquelas possíveis sobre o legado entre África e Brasil, foram caladas, precisamente devido aos silêncios impostos pelos usos do português. Deve-se reconhecer que, ainda hoje, esse “idioma comum” privilegia uns e exclui outros – pois nem todos os cidadãos desses espaços têm o mesmo acesso à língua e, portanto, não podem participar em condição de igualdade dessa comunidade imaginada que é a CPLP. Dentro desse discurso “fraterno”, cabe-nos perguntar, por exemplo, que espaço há para as minorias linguísticas dos países da CPLP que não falam português e que visões de desenvolvimento da democracia há para esses coletivos.

Não parece ser possível pensar o português desde uma perspectiva de língua não-materna sem olhar para questões como essas. Mais do que respostas, acredito que uma das reflexões fundamentais que o PLNM nos obriga a fazer é sobre a necessidade de romper silêncios. Um deles seria que a língua portuguesa não foi um meio para que se construíssem relações “fraternas”, mas consistiu num dos mecanismos de opressão, de domínio, de violências físicas e simbólicas por uma parte importante de sua história dos países da CPLP – excetuando Portugal, por motivos óbvios – até um período bastante recente⁶.

Como forma de aprofundar essa discussão, e considerando-a apropriada para essa perspectiva, proponho abordar os lugares de fala dos falantes de PLNM a partir da teoria do feminismo negro da filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2019).

6. Lugares de fala no português como língua não materna

Como se argumentou, refletir sobre o PLNM nos convida a olhar para a pluralidade a partir de uma perspectiva anti-hegemônica, que dê voz e visibilidade aos grupos minorizados. Na Linguística Aplicada, algumas correntes teóricas que já trabalham com essas perspectivas são, por exemplo, a do PLA como área que, “engajada politicamente, traga, cada vez mais, vozes historicamente marginalizadas, como recurso indispensável para seu próprio fortalecimento teórico e epistemológico”(BIZON & DINIZ, 2018, p. 4); a linguística aplicada indisciplinar, mestiça e ideológica, que se propõe a gerar conhecimento específico para a realidade dos países em desenvolvimento, desviando do protagonismo dos países

⁶ Excetuando Portugal, todos os atuais países da CPLP foram colônias portuguesas, exceto a Guiné Equatorial, que foi uma colônia espanhola. Os anos em que as ex-colônias portuguesas se tornaram independentes são: Angola, 1974; Brasil, 1822; Cabo Verde: 1975; Guiné Bissau, 1973; Moçambique, 1975; São Tomé e Príncipe, 1975; Timor Leste, 1975. Observe-se que logo após a independência o Timor Leste foi ocupado pela Indonésia, da qual só se tornou independente em 2002. A Guiné Equatorial tornou-se independente da Espanha em 1968.

desenvolvidos da Europa e da América do Norte e impulsionando as Vozes do Sul (MOITA LOPES, 2006); no PLH, epistemologias que dissolvam as fronteiras entre espaços públicos e privados, domésticos e profissionais, vida familiar e escolar, numa proposta feminina e feminista de ativismo linguístico e de se fazer pesquisa (MORONI A. S., 2017).

Em diálogo com essas escolas, e em linha com as reflexões que o PLNM demanda, dedico esta seção a incorporar à discussão a teoria do feminismo negro, conforme exposta por Ribeiro(2019). Trazer contribuições da teoria feminista, e, especificamente, do feminismo negro, permite avançar a grandes passos com a proposta de se pensar a língua portuguesa pela ótica de alguns grupos minorizados historicamente nesse debate: as mulheres, os negros e as Vozes do Sul⁷. Trazer o pensamento de Ribeiro (2019) para as discussões específicas do PLNM confirma a possibilidade de romper silêncios, ouvir outras vozes e materializa um convite para que mais mulheres, negros e representantes dos países do Sul se atrevam a propor novas epistemologias.

Entre os principais conceitos abordados por Ribeiro (2019) estão o ponto de vista feminista e o lugar de fala. Cabe ressaltar que o objetivo dessa perspectiva é trazer para o primeiro plano a diversidade de experiências – e não unicamente as vivências de mulheres negras, como se pode interpretar erroneamente. No entanto, ao se propor teorizar em que consiste ser mulher e negra, a filósofa destaca a necessidade de se refletir sobre a localização social de certos grupos – as mulheres, as negras, as de classe popular –, e o que isso significa nas relações de poder. Conforme ela explica:

A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder. (RIBEIRO, 2019, p. 110 de 184)

Seria preciso entender as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade como elementos da estrutura social que emergem como dispositivos fundamentais que favorecem as desigualdades e criam grupos em vez de pensar essas categorias como descritivas da identidade aplicada aos indivíduos. (RIBEIRO, 2019, p. 93 de 184)

Dessa forma, trazer para o primeiro plano da discussão categorias como raça, gênero, classe e sexualidade não constitui um mecanismo que se restringe a pensar as minorias. Todos nós, como sujeitos, nos posicionamos em algum ponto do espectro de desses recortes, embora a posição de cada um na estrutura social difira em função do que somos. É diferente, por exemplo, estar no espaço público, em um cargo político ou numa sala de aula como homem ou como mulher; como homem branco ou homem negro; como mulher hétero, bi, ou homossexual; como alguém de classe privilegiada ou classe popular, apenas para mencionar alguns exemplos. Portanto, todos temos lugar de fala; e este conceito se refere ao grupo social em que o sujeito se encaixa.

⁷ Observe-se que o português é a língua mais falada do hemisfério Sul. Dos países da CPLP, todos, exceto Portugal, encontram-se no hemisfério Sul.

Às categorias de raça, gênero, classe e sexualidade, pode-se acrescentar também o repertório linguístico dos falantes, pois as línguas usadas e conhecidas (e a variante que se usa) são parte dos elementos da estrutura social que podem gerar desigualdades ou assimetrias. Nesse sentido, é necessário situar o PLNM como mais uma categoria da estrutura social que define o lugar de fala do sujeito, e cabe a quem atua como formador ser consciente desses aspectos.

A reflexão sobre lugar de fala, dentro do PLNM, é coerente, por exemplo, segundo indicam Lopes e Pinto (2017), que ressaltam o fator linguístico como determinante da exclusão social na África, já que um dos pontos que caracteriza as elites é poder usar a língua oficial – em detrimento de parte importante da população do continente e dos países de língua oficial portuguesa, que utilizam línguas regionais:

Embora este quase nunca surja na análise dos elementos que explicam a exclusão social na África, Bamgbose (2000) – bem como Alidou e Brock-Utne (2011), Chimbutane (2011) ou Wolff (2011) – aponta a língua como um eixo essencial no apoio à escalada socioeconômica de muitos milhões de africanos que não dominam as línguas oficiais dos seus países. [...] A população tende a ver o domínio do português como meio obrigatório para a validação e a ascensão sociais. (LOPES & PINTO, 2017, pp. 72-73)

Sendo assim, um dos vieses que pode ser útil para entender os diferentes lugares de fala – ou seja, grupos sociais condicionados por sua relação com a língua portuguesa – dos falantes de PLNM é do quanto a relação do sujeito falante de PLNM com o português determina seu acesso aos lugares de cidadania. Nesse sentido, como diz Ribeiro,

quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. (RIBEIRO, 2019, pp. 91-92 de 184)

Desse modo, deve-se entender que focar exclusivamente no binômio mono x plurilinguismo não é suficiente para se caracterizar o PLNM. Incluir a perspectiva do lugar de fala permite ir além. Ou seja, desconstruir a ideologia do monolinguismo e do cidadão nacional monolíngue, dando visibilidade a um repertório linguístico mais amplo e suas narrativas, inclusive as históricas, é, sim, necessário para um olhar mais plural. Porém, trazer à luz esses fatores não garante à diversidade de perfis dos falantes de PLNM um mesmo ponto de partida em suas relações com a língua portuguesa – e nas relações que construirão a partir dela.

Proponho, desse modo, analisar quatro perfis de falantes de PLNM como forma de se entender melhor as diferenças entre os lugares de fala de cada sujeito. A análise permite comparar os pontos de partida, a relação com o português e como isso se relaciona no acesso aos espaços de cidadania para cada perfil.

Perfil 1: O executivo de PLE

Homem branco de cerca de 40 anos, francês, trabalha numa empresa multinacional. Tem bom nível de inglês, curso superior e pós-graduação. Estuda PLE por conta dos negócios que sua empresa mantém com Portugal.

Perfil 2: A adolescente de 14 anos falante de PLH

Nasceu e mora nos EUA, é filha de mãe brasileira e pai americano. Aprendeu português em casa, graças a esforços da mãe, com apoio de uma escola comunitária onde frequentou um curso de 2 horas semanais entre os 4 e os 10 anos de idade. Usa o português principalmente para se relacionar com a mãe (com quem também fala inglês), a família brasileira e nas viagens que faz ao Brasil.

Perfil 3: A migrante haitiana que aprende PLAc

Tem cerca de 30 anos e chegou ao Brasil em condição migratória irregular. É negra, fala crioulo haitiano, francês e um pouco de espanhol. Precisa aprender português para encontrar um emprego e começar a ter acesso à possibilidade de regularizar sua situação.

Perfil 4: O estudante moçambicano de 10 anos de PL2

Mora na zona rural em Moçambique e utiliza uma língua bantu principal em suas interações sociais e familiares. Tem bom domínio de uma segunda língua bantu. O português é aprendido principalmente na escola. A escola não oferece programa bilíngue⁸. O português é língua curricular e de instrução.

Começamos a análise pelos perfis 1, do executivo, e 3, da migrante haitiana. A principal motivação de ambos para aprender português está relacionada ao mercado de trabalho. Porém, para o executivo, a língua portuguesa não condiciona seu acesso ao sistema formal de emprego ou a questões básicas como moradia e alimentação, já que ele é um trabalhador registrado formalmente, terá direito à aposentadoria, tem passaporte para ir e vir entre países e recebe um bom salário. Em oposição, a migrante necessita aprender o português como condição fundamental para sua inserção profissional no país ao que chegou – ainda que seja em condições precárias e no mercado informal, pois não tem a documentação necessária para trabalhar no mercado formal – e também como meio de dar início ao percurso de regularização. Além disso, como recém-chegada, ela precisa construir uma rede de relações sociais que a apoie, já que sua família e amigos continuam no Haiti. Ou seja: embora as motivações de duas pessoas adultas para aprender PLNM possam estar, em ambos os contextos, relacionadas ao âmbito profissional, o ponto de partida de cada sujeito e o grupo social a que pertencem é muito diferente. O papel que o português joga “ao dar acesso a quê” também.

Se analisarmos o perfil 2, da adolescente falante de PLH, e o perfil 4, do estudante moçambicano da educação básica, também seria possível pensar que são cenários equivalentes, se nos limitamos a analisar os processos de aprendizagem do português. Ora, ambos têm uma outra língua materna (ou mais de uma), são sujeitos plurilíngues, aprendem português por situações de exposição (a família, para a garota; a escola, para o menino) e têm uma quantidade de *input* na língua-alvo que pode variar. No entanto, há uma diferença importante: a adolescente foi escolarizada em inglês, a língua majoritária do lugar e a que ela sabe melhor. E, para ela, o português é tido como uma língua que aproxima os vínculos

⁸ Observa-se que Moçambique já dispõe de programas de educação bilíngue em português e uma das línguas locais em várias regiões. No entanto, o programa não atende todos os alunos que poderiam se beneficiar dessa proposta (LOPES & PINTO, 2017).

familiares, que costuma propiciar vivências que ela interpreta como positivas, pois abre a possibilidade de que participe de práticas culturais em grupo ou em comunidade com seus familiares brasileiros, promovendo o sentimento de identificação e pertença ao grupo (MORONI A. S., 2017).

Já para o estudante moçambicano, iniciar a vida escolar em português constituiu uma situação, como mínimo, hostil, pois nesse contexto, como explicam Lopes e Pinto (2017, p. 74), “As crianças que iniciam o seu percurso escolar não só não falam português como se sentem intimidadas por uma língua que não corresponde à sua vida familiar e à sua cultura”. Para ele, não há correspondência entre as formas de educação tradicionais, centradas nas vivências na família e na comunidade, com as do contexto de escolarização formal em português, centradas na figura de um docente. O aluno se sente falho, inútil e inadequado no espaço escolar e pensa em abandonar seus estudos, pois se sente mais útil trabalhando e ajudando a família.

No caso dos dois jovens, novamente fica bastante explícito que o ponto de partida para o aprendizado, e para o que esse aprendizado do português pode proporcionar, é muito diferente. Para o moçambicano, é a língua que diz que o que o aluno sabe não são saberes, e não há um caminho que lhe permita aprofundar as competências das línguas bantu que domina para construir sua literacia. A única via apresentada para esse percurso acadêmico é o português – uma via que ele considera abandonar, com todo o impacto que um conhecimento deficiente da língua das relações com o Estado pode ter. Não foi esse o caso da jovem de 14 anos, que foi escolarizada na língua majoritária da sociedade em que vive, o inglês, e para quem o português é algo positivo, que a aproxima – e não a afasta – do grupo familiar e de sua forma de ser e estar no mundo. Para ela, o português deu acesso a um novo lugar de cidadania, junto ao país de origem de sua família e ao grupo familiar. Para ele, o português foi um entrave ao acesso básico a um de seus direitos fundamentais, a escolarização, além de gerar sentimentos negativos em relação a sua língua e sua relação com a própria família.

7. Aprender a calar para se permitir ouvir como a conciliação possível

Nos exemplos analisados, discutir o lugar de fala de cada perfil de falante de PLNM ajuda a perceber que as línguas também formam parte do que localiza os grupos socialmente e consiste num dos mecanismos utilizados para hierarquizá-los. Para alguns grupos, suas formas de usar a língua são um dos elementos que os colocará numa posição subalterna e até mesmo “não humanizada” (RIBEIRO, 2019, p. 97 de 184), em condições sociais que os mantêm num lugar silenciado estruturalmente. Deve-se reconhecer que a língua portuguesa, ao ser uma barreira para o acesso a certos espaços, como se exemplificou na análise dos perfis na seção anterior, é responsável por esse silêncio estrutural para alguns grupos.

A importância da discussão proposta até o momento pode ser sintetizada nessas palavras de RIBEIRO (2019):

não poder acessar certos espaços acarreta a não existência de produções e epistemologias desses grupos nesses espaços. [...] O falar não se limita ao ato de emitir

palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (RIBEIRO, 2019, pp. 98-99 de 184)

Reforço, com isso, a necessidade de que o formador de PLNM entenda e possa situar o lugar de fala, próprio e dos contextos em que atua, como ferramenta de análise que ajude a conduzir seu olhar para enxergar novas epistemologias que possam surgir no PLNM e trazê-las à tona. Em vez de um modelo hierarquizado, esperamos que o PLNM, com a heterogeneidade e superdiversidade que lhe caracterizam, ajude a tecer redes entre os diferentes grupos de falantes.

Por sua abordagem plurilíngue, o PLNM pode apontar caminhos para ressignificar a língua portuguesa ao reconhecer e dar visibilidade a um repertório linguístico, práticas culturais e epistemologias fora dos grupos hegemônicos. O convite à empatia proposto no início desta reflexão inclui, também, compreender o lugar de fala do outro – e saber reconhecer se estão em jogo mecanismos que o silenciam ou lhe permitem falar, no sentido de poder existir. Por esse ângulo, as decisões tomadas pelo formador, ao determinar o que está errado ou é aceitável nas formas de se comunicar plurilíngues em português, seu entendimento de como funcionam as translínguas, a seleção de conteúdos a serem trabalhados, o espaço dado a outros saberes e vivências dos aprendentes nas outras línguas de seu repertório são de grande importância, pois podem dar voz a eles, ressignificando as relações com a língua portuguesa, ou calá-los.

A esse respeito, Ribeiro (2019) menciona:

é necessário escutar por parte de quem sempre foi autorizado a falar. A autora [(Kilomba, 2012)] coloca essa dificuldade da pessoa branca em ouvir, por conta do incômodo que as vozes silenciadas trazem, do confronto que é gerado quando se rompe com a voz única. [...] serão narrativas que visam trazer conflitos necessários à mudança. (RIBEIRO, 2019, pp. 127-128 de 184)

Embora a citação de Ribeiro se refira às pessoas brancas, podemos entender que se refere, em sentido mais amplo, aos discursos e ideologias hegemônicas. Sendo assim, cabe à língua portuguesa, em contexto plurilíngue, ou seja, reconhecendo que não está só e não é a única em campo, calar-se. Calar-se como referente de um ideal nacional monolíngue, como narrativa histórica parcial, como uma construção patriarcal para ouvir outras verdades silenciadas. O desejo de conciliação em torno do PLNM só poderá se cumprir se, dentre os diversos agentes envolvidos, aqueles que sempre estiveram autorizados a falar se calarem para que as vozes silenciadas sejam escutadas. Só assim poderemos chegar a ter as novas narrativas necessárias à mudança e, talvez um dia, poder dizer que as relações entre os espaços de língua oficial portuguesa são “fraternas”.

Como se explicou, a importância de discutir o lugar de fala na língua portuguesa e os discursos construídos em torno a ela não se restringem aos espaços onde é língua oficial. O PLNM também deve ser contextualizado dentro do projeto de internacionalização em voga. A esse respeito, acredito que as perspectivas apresentadas possam contribuir a esse projeto, trazendo novos referentes que não sejam os de uma lusofonia que ecoa uma matriz colonial. Conforme sintetizam Severo e Leviski (2019):

A internacionalização da língua portuguesa, a nosso ver, deve ser paralela e conjunta com uma política de reconhecimento e valorização das línguas locais, fazendo com que o multilinguismo não seja um problema e a oralidade não seja um obstáculo. (SEVERO & LEVISKI, 2019, p. 13)

Por último, lembro que a discussão aqui apresentada, embora tenha se centrado em alguns contextos e espaços do PLNM mais que em outros, pode ser ampliada e enfocada de acordo com outras especificidades. Entre elas, dando visibilidade a variantes de menos prestígio inclusive nos contextos de uso majoritário e monolíngue do português. A discussão entre o português popular e culto no Brasil, conforme proposta por Pinto (2013), por exemplo, mostra o quando é adequado e necessário pensar lugares de fala também nesses contextos, já que o fato de o português ter sido língua não materna de uma grande parte da população no período colonial (LUCCHESI, BAXTER, & RIBEIRO, 2009) deixa, ainda hoje, marcas e estigmas.

A querela entre o português “culto” e o português “popular” só pode ser entendida nesse contexto como um “legado do colonialismo” [...], que inventou este enorme território como monolíngue e tratou de desenhá-lo apagando ao máximo não apenas a importância central das práticas linguísticas africanas e indígenas, mas também os “usos translinguísticos sobrepostos”. (PINTO, 2013, pp. 139-140)

As contribuições que o PLNM pode trazer para os entendimentos, usos e na materialização do que se deseja para uma língua portuguesa internacionalizada são muitas. Para o formador ou formadora, os desafios são grandes. Mas vêm acompanhados da certeza de que seu poder de transformação e de criar algo novo é proporcional às adversidades. Esperamos que esta leitura sirva de motivação e ajude a apontar alguns caminhos para sua atuação.

Referências bibliográficas

ALIDOU, Hassana & Birgit BROCK-UTNE. 2011. Teaching practices: Teaching in a familiar language. Em OUANE, A. & C. GLANZ (orgs.), *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor*. Hamburgo; Tunis Belvédère: UNESCO; Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 159-185.

BAMGBOSE, A. 2000. *Language and exclusion: the consequences of language policies in Africa*. Hamburgo: Lit Verlag.

BAUMAN, Z. 2005. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
BIZON, A. C., & L. R. DINIZ. 2018. Apresentação: Dossiê especial: Português como língua adicional em contexto de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. *Revista X*, 13(1). 1-5.

BIZON, A. C., DINIZ, L. R., & R. E. CAMARGO (orgs.). 2020. *Vamos Juntos(as)! Curso de português como língua de acolhimento*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp.

BLOOMAERT, J. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.

BRASIL. 2021. *Divisão de temas educacionais e de língua portuguesa (DELP)*. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/portugues.php>. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

BRASIL. 2020. *Proposta curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira*. Brasília: FUNAG; Ministério das Relações Exteriores.

CANAGARAJAH, S. 2013. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Nova York: Routledge.

CARNEIRO, A. S. 2013. Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da língua portuguesa no contexto multilíngue de Timor Leste. Em MOITA LOPES, L. P. (org.), *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 192-218.

CHIMBUTANE, F. 2011. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. 2021a. Histórico – Como surgiu? Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em 12 de janeiro de 2021.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. 2021b. Órgãos. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2753.aspx>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

ELO EUROPEU DE EDUCADORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA. 2021. *POLH no mapa – Iniciativas filiadas ao Elo Europeu*. Disponível em: <https://eloeuropeu.org/polh-no-mapa/>. Acesso em 27 de janeiro de 2021.

FISHMAN, J. A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

FREIRE, J. R. 2003. *Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tese de doutorado.

FREITAS, E. G. 2011. *O crioulo como língua materna em Cabo Verde e as suas implicações no currículo escolar desenvolvido em português*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, tese de doutorado.

FURTOSO, V. A. 2011. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto on-line*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista – UNESP, tese de doutorado.

GARCÍA, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

GELEDÉS. 2009. *Rotas da escravidão*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/rotas-da-escravidao/>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

HALL, S. 2011. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

HALL, S. 1997. *Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: SAGE.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2020. *Concurso IILP-Itamaraty de Artigos Científicos sobre a Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2020/10/02/aberto-o-concurso-iilp-itamaraty-de-artigos-cientificos-sobre-a-lingua-portuguesa/>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2021a. *Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)*. Disponível em: <https://iilp.cplp.org/iilp.html>. Acesso em 04 de Janeiro de 2021.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2021b. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://iilp.cplp.org/iilp-cplp.html>. Acesso em 23 de janeiro de 2021.

JAFFE, A. 2012. Multilingual citizenship and minority languages. Em Martin-Jones, M; Blackledge, A. & Creese, A. (orgs.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Londres: Routledge, 83-99.

KILOMBA, G. 2012. *Plantation memories: Episodes of everyday racism*. Münster: Unrast Verlag.

LAMARCA, G., & M. Vettore. 2012. *A nova composição racial brasileira segundo o Censo 2010*. Disponível em: <http://dssbr.org/site/2012/01/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2021.

LARRE MUÑOZ, M. 2016. La situación lingüística de Guinea Ecuatorial: obstáculos para la implantación de una política lingüística exitosa. *Platô*, 3(6), 42-59.

LOPES, Â. F., & M. d. Pinto. 2017. Do ensino bilíngue em Moçambique: Elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento. *Lingvarvm Arena*, 8, 69-92.

LUCCHESI, D., Baxter, A., & I. Ribeiro (orgs.). 2009. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA.

MELO-PFEIFER, S., & J. P. COSTA-WÄTZOLD. 2020. How is the bilingual development of Portuguese heritage children perceived by their parents? Results from an ethnographic case study of a non-formal learning setting in Germany. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 1-21.

MELO-PFEIFER, S., & Gláucia V. SILVA (orgs.). 2019. *Vidas de professores de português língua de herança*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação.

MOITA LOPES, L. P. (org.). 2006. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

MONTEAGUDO, H. 2012. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, 43-

53.

MORONI, A. S. 2020a. O professor de português como língua de herança e o acolhimento de translinguagens em sala de aula. *Revista X*, 15(1), 157-180.

MORONI, A. 2020b. Cidadania plurilíngue: um olhar sobre as representações de pais de crianças usuárias de Português como Língua de Herança. Em SOUZA, A. & ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.), *Português como língua de herança: Uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes, 47-72.

MORONI, A. S. 2017. *Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, tese de doutorado.

MORONI, A. 2015. Português como língua de herança: O começo de um movimento. Em JENNINGS-WINTERLE, F. & LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.), *Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim*. Nova York: Brasil em Mente, 28-55.

MOTA, K. 2010. *Imigrantes, bilinguismos e identidades: Narrativas autobiográficas*. Salvador: Eduneb.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/MuseuDaLinguaPortuguesa/photos/a.333400793428279/1139272616174422/?type=3>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

OSÓRIO, P., & L. GONÇALVES (orgs.). 2019. *O ensino do português como língua não materna: Metodologias, estratégias e abordagens de sucesso*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

PATEL, S. A., & M. C. CAVALCANTI. 2013. O caso do português em Moçambique: unidade nacional com base em educação bilíngue e intercompreensão. Em Moita Lopes, L. P. (org.), *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 274-296.

PIIPO, J. 2016. *Línguas maternas no ensino básico: Espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia*. Helsínquia: Universidade de Helsínquia, tese de doutorado.

PINTO, J. P. 2013. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. Em Moita Lopes, L. P. (org.), *O português no século XXI*. São Paulo: Parábola Editorial, 120-143.

RIBEIRO, Djamilia. 2019. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen.

SEVERO, C. G., & C. E. Leviski. 2019. Internacionalização da língua portuguesa: assimetrias, heterogeneidade e poder. *Organon*, 34(36), 1-16.

SOUZA, Ana, & Kleber Aparecido Silva. 2020. *O ensino de português do Brasil: uma herança, um acolhimento*. Londres: JNPBooks.

UNDOLO, Márcio Edu da Silva. 2014. *Caracterização da norma do português em Angola*. Évora: Universidade de Évora, tese de doutorado.

UNIVERSIDADE DO PORTO. 2020. *Promoção da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://www.up.pt/portuguesuporto/o-portugues-no-mundo/>. Acesso em 09 de janeiro de 2021.

VASCONCELOS, S. I. (org.). 2020a. *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna*. São Carlos: Pedro & João Editores.

VASCONCELOS, S. I. 2020b. O dispositivo humorístico no ensino de português como língua estrangeira. Em Vasconcelos, S. I. (org.), *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna*. São Carlos: Pedro e João Editores, 177-190.

WOLFF, E. 2011. Background and history – language politics and planning in Africa. Em Ouane, A. & Glanz, C. (orgs.), *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg; Tunis Belvédère: UNESCO; Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 49-104.

WOOLARD, K. A. 2016. *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.