

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS MULTILINGUÍSTICOS

O ensino de língua portuguesa (LP) e a consequente formação de professores para essa tarefa estão no centro das preocupações do presente dossiê, no qual diferentes autores se propõem a discutir variados aspectos que as múltiplas possibilidades de ensino da LP enfrentam diante de diferentes perspectivas e contextos.

Os cursos de formação inicial de docentes de LP têm como foco central (constantemente único) o ensino da LP como língua materna. No entanto, outras perspectivas culturalmente diversas se apresentam diante da expansão do português por todo o mundo e, ao docente em formação, precisam ser também apresentadas essas diferentes perspectivas do ensino da LP.

Em diversas situações de aprendizagem, a LP ora será trabalhada como língua estrangeira *lato sensu*, ora como língua segunda, ou como língua de herança, ou, ainda, como língua de acolhimento, entre outras. Em qualquer uma dessas situações, no entanto, teremos o professor e seus alunos na busca de um objetivo comum: o aprendizado da língua.

Ainda que o objeto de estudo seja o mesmo – a LP –, o que varia, em cada uma dessas situações, é a intencionalidade daquele que busca o aprendizado dessa mesma língua. E, se a intenção de quem aprende é variada, distinta deverá ser também a metodologia daquele que ensina.

Não se pode deixar de ressaltar que o ato educativo é sempre intencional e pressupõe a interação daquele que aprende com aquele que ensina, mediados por uma gama de recursos – os recursos didático-pedagógicos – que o professor deve, num primeiro momento, dominar para, posteriormente, disponibilizar ao aluno.

É premissa do ato educativo a sua intencionalidade. Todo professor, ao planejar seu curso, traça seus objetivos que, com suas aulas, busca atingir. Não importa se tais aulas ocorram numa instituição formal de ensino, alcançando cursos certificados pelos órgãos educacionais com competência para tal, ou sejam ministrados por instituições autônomas ou, até mesmo, sejam levadas a efeito em ações individuais. Sempre se terá um objetivo a ser alcançado, e, em função dele, determinados métodos e técnicas serão privilegiados em detrimento de tantos outros possíveis.

Daí a certeza da intencionalidade do ato educativo, e tal certeza faz com que educadores (aqueles comprometidos de fato com o ato de educar) se perguntem, ao privilegiarem determinado caminho metodológico, se de fato escolheram a melhor via de comunicação com seus alunos.

Ato primeiro rumo ao acerto dessa relação pedagógica é identificar o aluno com quem se está trabalhando, buscando conhecer seus interesses, seus conhecimentos prévios, o contexto que o envolve etc. Para tanto, o diálogo é o canal privilegiado que aproximará professor e alunos num importante movimento de encontro e esclarecimento. Mas, como bem o diz Paulo Freire (2000, p. 118-120), não pode se tratar de um diálogo “desobrigado que marche ao gosto do acaso [... mas,] enquanto relação democrática [...]”, como possibilidade real de encontro, há de favorecer que um possa, abrindo-se ao pensar do outro, “não fenecer no isolamento”, no recitar de palavras ocas de sentido, que em nada auxiliam o discente em seu aprendizado.

É dessa aproximação alimentada pelo diálogo que nascerá o espaço propício para a aula que o professor deseja ver acontecer. Uma aula em que todos se envolvam, se alimentem e proponham caminhos para o aprender, sempre numa relação de confiança para que o conhecimento seja (re)construído conjuntamente.

Ao privilegiar esta ou aquela estratégia em suas aulas, estará o professor na busca de melhores resultados para o processo de ensino-aprendizagem, e, ao escolhê-las, segundo Masetto (2003), três devem ser os principais cuidados a se tomar: 1. relacionar as estratégias aos objetivos/resultados pretendidos; 2. considerar que cada estratégia deverá ser escolhida a partir das peculiaridades/interesses de cada turma; 3. buscar uma variedade de estratégias que possam auxiliar a tornar a aprendizagem mais agradável e significativa.

Assim, como são variados os métodos de ensino, são também múltiplas as estratégias passíveis de aplicação em sala de aula. Ao professor cabe escolher entre uns e outros, sempre, no entanto, visando ao objetivo final do processo,

qual seja, a aprendizagem do aluno, no sentido de “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 77).

As técnicas de ensino estão, portanto, a serviço do professor como elementos auxiliares ao processo de ensino-aprendizagem. Concorrer à sua utilização é necessário para que o sucesso esperado venha a se concretizar. Sem que se perca de vista, no entanto, que os objetivos, previamente traçados para a ação docente, sejam atingidos pelos discentes. A técnica, por si só, vazia de significado e sem diretividade, em nada facilitará a consecução de tais objetivos.

Nos cursos de licenciatura, voltados para a formação de professores para atuarem na educação básica, ou nos diversos cursos de formação continuada, frequentados por professores já no exercício de suas funções, a temática do “como” ministrar aulas que, além de cumprirem as determinações voltadas ao desenvolvimento de um currículo mínimo – aquele considerado imprescindível ao escopo de determinada disciplina –, venham a envolver o alunado, facilitando o seu processo de aprendizagem, é uma preocupação necessária, ainda que nem sempre constante.

Definitivamente, é urgente colocar, com clareza, em todas as atividades de capacitação docente, seja ela de formação inicial ou de atualização profissional, que o centro do processo educativo é o aluno. Um aluno que traz consigo suas necessidades e interesses, que espera ter seus anseios atendidos por uma educação significativa, comprometida com suas urgências e realidade.

É nesse ponto que trazemos a esta reflexão o tema gerador do presente dossiê, o ensino da LP em contextos multilinguísticos que, na linha do proposto por Brito (2017, 2020), constitui caminho profícuo para caracterizar a lusofonia no quadro atual, ao focalizar o processo de ensino-aprendizagem do português – língua “multinacional, transcontinental e pluriétnica” (REIS, 2015, p. 31). Nesse sentido, toma-se como ponto de partida uma abordagem comunicativa intercultural que beneficie a promoção da língua, de seus constituintes culturais, dos atos de interação e dos processos de conhecimento mútuo:

Ensinar e aprender línguas é ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões “socialmente responsáveis” e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a consequente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura em nós (JORDÃO, 2013, p. 69).

As modalidades que se aplicam ao processo de ensino-aprendizagem são várias, a depender do contexto, de diretrizes das políticas educacionais e linguísticas, das necessidades dos usuários, dos interesses da comunidade, entre outras condicionantes. Assim, na perspectiva da didática das línguas, temos dois grandes blocos: o primeiro deles, o português como língua materna (PLM), e o segundo, o contexto do português como língua não materna (PLNM).

As várias possibilidades de ensino-aprendizagem se organizam, então, a partir desses dois grandes blocos, cabendo ao PLNM a subdivisão em outros dois importantes segmentos: o português como língua estrangeira (PLE) e o português como língua segunda (PLS ou PL2). Entram, portanto, segundo nosso entendimento, no escopo do PLE: o PLE propriamente dito, o português como língua adicional, o português como língua adotiva e o português como língua de herança. Já no âmbito do PLS, incluímos os contextos de bilinguismo (ou multilinguismo), o português como língua de acolhimento e as línguas de sinais (ou gestuais). Esses conceitos vêm sendo tratados tanto nos estudos da linguística quanto no âmbito da didática das línguas e constituem configurações distintas da relação do indivíduo com a língua e com o contexto sócio-histórico-geográfico e que respondem, cada uma a seu modo, a parcelas complementares da ideia de lusofonia (cf. BRITO, 2020).

Por língua materna (ou primeira língua) entende-se a que o sujeito adquire “naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e ao uso” (ANÇÃ, 1999, p. 13) – no caso do português, é uma dimensão de falantes dos contextos de sua oficialidade. As estimativas das Nações Unidas apontam dados gerais desse espaço, e, por isso, em conjunto, os países de LP somavam os citados 275 milhões de habitantes. Naturalmente, não corresponde ao total de falantes de PLM, por conta da realidade multilíngue da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em que o português acaba por ser *língua segunda*, sendo língua não materna que desfruta de estatuto particular:

[...] ou é reconhecida como oficial em países bilíngues ou plurilíngues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilíngues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país (ANÇÃ, 1999, p. 14).

O estatuto de L2 é, portanto, condição comum nos países da CPLP, cuja realidade linguística de várias línguas maternas assim propicia: seja, por exem-

plo, em Moçambique com 22 línguas nacionais (Instituto Nacional de Estatística de Moçambique), seja no caso do Brasil onde

[...] são faladas cerca de 210 línguas por cerca de um milhão e meio de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna, e que nem por isso são menos brasileiros. Cerca de 190 línguas são autóctones, isto é, línguas indígenas de vários troncos linguísticos, como o Apurinã, o Xoklêng, o latê, e cerca de 20 são línguas alóctones, isto é, de imigração, que compartilham nosso devir nacional ao lado das línguas indígenas e da língua oficial há 200 anos, como é o caso do alemão, do italiano, do japonês (OLIVEIRA, 2003, p. 8).

No bloco de PLNM, temos, de um lado, a língua estrangeira e, de outro, a realidade da língua segunda, cuja diferença básica reside no contexto em que se dá o aprendizado do idioma, distinto da LM: o PLE é aprendido em um país onde a língua falada não é a língua-alvo; o aprendizado da língua segunda se dá em um país onde a língua-alvo é aquela língua utilizada socialmente. Dessa forma, a língua estrangeira não tem um caráter imprescindível à comunicação social e, por isso, não exerce papel fulcral para a integração do indivíduo; já a situação de aprendizado de língua segunda representa uma necessidade real para a integração social do sujeito (BRITO, 2020, p. 49-51).

No caso do PLE, conforme Xavier e Mateus (1999, p. 230-231), trata-se de língua não nativa do sujeito que por ele é aprendida com maior ou menor grau de eficiência. É a LP que se aprende inserida na cultura de outro país onde ela não desfruta de estatuto sociopolítico e

[...] pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la [...] Produzir o ensino em LE é viabilizar o conhecimento sobre (ou o estudo de) uma outra língua e/ou sua aquisição num ambiente formal institucional (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 43-47).

Assim, constituem espaços de ensino-aprendizagem de PLE as localidades em que há interesse no conhecimento do português pelos mais variados motivos.

O ensino de PLE é uma realidade que se tem fortalecido, sobretudo nas últimas décadas, pelo potencial econômico que o português vem alcançando. É o caso do interesse que se verifica nos Estados Unidos e na China, revelado, por exemplo, quando se observam dados relativos à oferta de cursos de português no nível superior.

No contexto estadunidense, a oferta de português vem crescendo por todo o país, mesmo nos estados em que não há grande presença de comunidades de imigrantes de LP – fator que se relaciona às necessidades no âmbito das relações internacionais dos Estados Unidos, “no plano político, diplomático, econômico e militar, este último justificando que o português seja uma das línguas ensinadas nas academias militares norte-americanas” (RETO; MACHADO; ESPERANÇA, 2016, p. 89). Na China, 26 instituições de ensino superior ofereciam, em 2015, cursos de português (totalizando 523 alunos e 104 docentes), nove das quais em Pequim.

No segmento voltado ao ensino de PLE, temos a língua adicional, que é uma instância do PLE que vai além do aprendizado do sistema linguístico do português, pois representa o indivíduo que a aprendeu como PLE e mantém sua utilização com frequência. Com relação à *língua adotiva*, trata-se de conceito proposto pelo *Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural*, constituído pela Comissão Europeia.

Quanto à dimensão das diásporas dos países de LP, estimava-se (dados de 2015) um total superior a 5,3 milhões de pessoas (RETO; MACHADO; ESPERANÇA, 2016, p. 62-63), considerando-se os deslocados e seus descendentes. É nesse caso que vamos encontrar o *português como língua de herança* que, segundo Mendes (2015, p. 79), “caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português”. Tem-se uma relação de memória e afetividade, restrita à família ou a um pequeno grupo, especialmente no espaço da diáspora, com destaque para Canadá, Estados Unidos, Espanha, França, Japão, Itália e Suíça.

Com relação à língua segunda, é a “Aprendizagem e uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem função reconhecida” (STERN, 1983, p. 16), adquirida pela premência da comunicação. Nesse caso, já referimos o contexto multilinguístico (caracterizado por grupos populacionais de línguas maternas distintas e cuja comunicação se efetiva em outra língua) dos países africanos de língua oficial portuguesa e de Timor-Leste, localidades em que se encontra a maior parte de falantes de PL2.

No tocante às línguas dos sinais nos países de LP, temos a Língua Gestual Portuguesa, a Língua Moçambicana de Sinais, a Língua Gestual Angolana, Língua Brasileira de Sinais, entre outras, constituídas como línguas autônomas, também adquiridas pela necessidade de comunicação por um dado grupo e inserida num processo de socialização.

Por fim, no escopo de língua segunda, insere-se a noção de *língua de acolhimento*, que “tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas em uma relação bidirecional” (GROSSO, 2010, p. 71). A língua de acolhimento

[...] transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66).

O português como língua de acolhimento tem sido uma realidade comum no contexto dos movimentos de refúgio, particularmente em Portugal (a partir do final dos anos 1990, com a presença de população vinda do Leste Europeu) e no Brasil, com a entrada no país de indivíduos de diferentes nacionalidades, como nigerianos, haitianos, bolivianos, sírios e, mais recentemente, venezuelanos. A situação de refúgio impõe a necessidade da comunicação na língua do país que recebe esses indivíduos para que as oportunidades de inserção e de recomeço possam vir a se concretizar, e é a língua “mediadora de conflitos e de libertação” (AMADO, 2014, s/p).

Essa variedade de denominações aponta para o fato primordial de que o sujeito do processo de ensino-aprendizagem é o aluno. Um sujeito real, concreto, não idealizado, para quem todas as ações se voltam, no sentido de ajudá-lo na consecução de seus objetivos. Afinal, como bem afirma Paulo Freire (1992, p. 27-28), o indivíduo só aprende, verdadeiramente, quando se apropria do aprendido e consegue aplicá-lo em situações concretas.

Ora, se o aluno é múltiplo, com interesses e necessidades variados, como se pode imaginar que, ainda que o objetivo final seja o correto aprendizado da LP, todos aprenderão do mesmo modo, no mesmo ritmo, pelo mesmo método? Quem é esse aluno? Por que o domínio da LP lhe interessa? Se essas perguntas não forem respondidas e apenas ofertarmos cursos pré-formatados, os resultados estarão, sempre, muito aquém do desejado.

Com efeito, o que aqui apontamos – e o que se apresenta nos artigos selecionados para compor este dossiê – pretendeu destacar que cada uma dessas dimensões de ensino-aprendizagem, fundadas em diferentes contextos socio-político-geográfico-educacionais e construtoras de realidades linguístico-culturais distintas, atende a necessidades peculiares e, para tanto, precisa recorrer a metodologias específicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, ArteLíngua, 2005.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – Siple*, v. 7, 2014.

ANÇÃ, M. H. Português: da língua materna à língua segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis*, n. 51, p. 14-16, jul./set. 1999.

BRITO, R. P. de. Entre vivências e estudos: por uma lusofonia possível. In: FERREIRA, A. M. *et al.* (ed.). Pelos mares da língua portuguesa 3. *Theoria poiesis práxis*, p. 1043-1051, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319551169>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRITO, R. P. de. Dimensões do português e construção da lusofonia: reflexões. In: PAOLINELLI, L.; FRANCO, J. E. (org.). *Lugares pioneiros: a construção das cidades globais*. Coimbra: Edições Imprensa, Universidade de Coimbra, 2020.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 6177, 2010.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, K. (org.). *Português como língua de herança*. Discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015.

OLIVEIRA, G. M. de. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Campinas: Ipol, Mercado das Letras, 2003.

REIS, C. Ensinar português em contexto de mudança: problemas e princípios. In: CASSEB-GALVÃO, V. (org.). *Políticas de promoção e ensino da língua portuguesa ao redor do mundo*. Campinas: Pontes, 2015. p. 21-32.

RETO, L. A.; MACHADO, F. L.; ESPERANÇA, J. P. *Novo atlas da língua portuguesa*. Lisboa: Instituto Camões, Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, e ISCTE-IUL, 2016.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP, 1983.

XAVIER, M. de F.; Mateus, M. H. de M. (ed.). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos, 1999. 2 v.

REGINA PIRES DE BRITO
MARIA LUCIA M. CARVALHO VASCONCELOS
LUIS MIGUEL GONÇALVES