



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

TESIS DOCTORAL

***¿EN NOMBRE DE LOS “BRASILEIRINHOS”? LENGUA DE
HERENCIA E IDENTIDAD BRASILEÑA EN CATALUÑA***

TAÍS CRISTINA SAMORA DE FIGUEIREDO

Directora:

Beatriz Ballestín Gonzalez

Bellaterra, 2019

Departamento de Antropología Social y Cultural
Programa de doctorado en Antropología Social y Cultural
Universidad Autónoma de Barcelona

A todas e todos que buscam um mundo
sem fronteiras.

Agradecimientos

A lo largo de los cuatro años del doctorado, conté con el apoyo de muchas personas que me brindaron su confianza en todas las fases de la investigación e hicieron posible la elaboración de esta Tesis. Es muy probable que mi lista esté incompleta, por lo que anticipo mis disculpadas por cualquier omisión.

Primeramente, agradezco a las personas que participaron del estudio. A todas las madres y madres socios de la APBC; a las *brasileirinhas* y *brasileirinhos* de la APBC, en especial Julia y Daniela; a las profesoras de la APBC; a las mujeres de las iniciativas de PLH de diferentes países de Europa. En especial, en orden alfabético: Ana Breatriz Monreno, Adriana Pinheiro, Adriana Ortola, Andreia Moroni, Daniela Modesto, Edilaine Aguiar, Juliana Gomes y Laise Leão.

A la directora de la Tesis, Beatriz Ballestín González, por las lecturas, sugerencias, dedicación y confianza en mí, pues, aun sin conocerme, aceptó el desafío.

A las profesoras del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB Anna Piella, Montse Cluá y Montse Ventura, por las importantes contribuciones u sugerencias en las pruebas de seguimiento, y a la profesora y coordinadora Miranda Lubbers, por toda la dedicación y gentileza.

Agradezco al profesor y amigo Marcelo Ennes, por acogerme en el grupo de estudios GEPPIP en la Universidad Federal de Sergipe, Brasil, y a todos mis colegas que formaron parte del mismo.

A Reinaldo Santana por la dedicación y comprometimiento en la revisión de la gramática de la tesis, pues escribirla en español no ha sido una tarea simple.

A mis amigas y amigos Danielle Noronha y Paulo Vitória, Renata Kaminski y Marco Souza, Sandra y Marcelo Ennes, y muchos otros, por proporcionar buenos momentos juntos.

A mi familia, por la comprensión en todos los momentos. Especialmente a mis *brasileirinhos*, Muari Marcon y Uaná Marcon, que comprendieron y respetaron los momentos de ausencia, incluso estando presente, además de contribuir efectivamente a la Tesis, relatando sus experiencias en el contexto de la inmigración y de las vivencias en la APBC. A Nathan, por ser especialmente quién es y que me llena de orgullo, alegrías y

amor, compartiendo sus emociones y experiencias de la vida. A mi madre Noeli y a mi padre Ciro que, aun de lejos, demostraban sus aflicciones al percibir mi ritmo de trabajo, sin poder estar presentes. A mi hermana Simone y hermano Marcelo, mi suegra Paula y suegro Nilton, y a todas las otras personas que forman parte de mi familia y de mi vida.

Sobre todo, agradezco a Frank Marcon, por todo lo que es y hace: por el estímulo, por la paciencia, por el respeto, por el compañerismo, por el amor, por la confianza, por el apoyo, por ser esa persona especial que, felizmente, forma parte de mi vida.

Resumen

Esta Tesis tiene como tema la formación de asociaciones u otros formatos de proyectos colectivos, organizados para promover la enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia para *Brasileirinhos*, niños hijos e hijas de inmigrantes brasileñas y brasileños en Europa. En el contexto migratorio, la referencia a una lengua materna, más la nacionalidad de origen de los padres traen a la luz interesantes señales diacríticas de identificación y autoafirmación, y estas cuestiones pueden emerger a partir de los intereses materiales y simbólicos mutuos, de la movilización de recursos y de la fuerza de los marcadores de diferenciación en la migración. También es importante señalar que la migración y la lengua están implicadas en las dimensiones globales de poder y los intereses de los Estados nacionales. Así, llegué a la principal pregunta ¿Cómo este fenómeno de la migración y de la enseñanza de la lengua de origen está relacionado con los procesos globales y las experiencias locales de movilizaciones sociales de las y los inmigrantes brasileños, como en el caso de esas organizaciones en Cataluña? El objetivo general de la Tesis fue analizar quiénes son, por qué se organizan y cómo actúan las inmigrantes brasileñas y brasileños que constituyen asociaciones-iniciativas en el exterior, con la motivación de promover la enseñanza a sus hijos de la llamada lengua de herencia, a partir de las experiencias concretas de tales asociaciones en Cataluña. Entre las metodologías, realicé: recogida de datos sobre la migración brasileña y sobre las políticas lingüísticas del portugués en los contextos migratorios; investigación bibliográfica, documental y de campo sobre la enseñanza del portugués como lengua de herencia; y trabajo de campo etnográfico junto a las iniciativas asociativas de inmigrantes con proyectos de enseñanza del brasileño como lengua de herencia. Los resultados de la investigación demuestran que estas iniciativas están localizadas en varias ciudades de Europa y de otras regiones del mundo donde hay presencia de migración brasileña. Son iniciativas constituidas, sobre todo, por mujeres-madres brasileñas que viven en el exterior con sus hijos. En la gran mayoría de los casos, ellas están casadas con personas de otra nacionalidad, formando familias de nacionalidades mixtas (brasileña y otra). Esas brasileñas presentan alto nivel de escolarización, recurso fundamental para legitimar, justificar y concientizar a las personas sobre la valorización de sus identidades y de la importancia de la Lengua de Herencia. Ellas proceden de varias regiones de Brasil, especialmente del sureste. Las iniciativas se presentan como espacios de vivencia y

experiencias comunes, donde se afirman valores y tradiciones del grupo, además de presentarse como espacios donde lo que está en juego son las estrategias de construcción de identidades, de reconocimiento y de afirmación de ser brasileña o brasileño. A partir de estrategias múltiples de articulación para ganar conocimiento, reconocimiento y visibilidad, esas mujeres invierten en capacitación y formación académica y actúan en red. Además de las acciones locales, de los capitales sociales y simbólicos de esas mujeres, el poder de organización en red resultó fundamental para que adquirieran visibilidad, pues, de esta forma, comparten experiencias y fortalecen estrategias de reivindicación ante los órganos gubernamentales.

Palabras clave: Brasileirinhos, Portugués como Lengua de Herencia; Inmigración brasileña; Mujeres brasileñas; Europa; España; Cataluña.

Abstract

This thesis has as its theme the formation of associations, or other formats of collective projects, that are organized to promote the teaching of Portuguese as a Heritage Language for Brasileirinhos, children who are sons and daughters of Brazilians immigrants in Europe. In the context of immigration, the reference to a mother tongue, plus the parents' nationality of origin bring to light interesting diacritical signs of identification and self-assertion, and these questions can emerge from mutual material and symbolic interests, these issues can emerge from mutual material and symbolic interests, the mobilization of resources, and the strength of markers of differentiation in immigration. It is also important to note that immigration and language are implied by the global dimensions of power and the interests of national states. Thus, I came to the main question: How are this phenomenon of immigration and the teaching of the language of origin related to the global processes and the local experiences of social mobilizations of Brazilian immigrants, as in the case of these organizations in Catalonia? The general objective of the Thesis was to analyze who they are, why they get organized, and how Brazilian immigrants that constitute associations/initiatives abroad deal with it, with the motivation to promote the so-called heritage language for their children, from the concrete experiences of such associations in Catalonia. Among the methodologies: I carried out: data collection on Brazilian immigration and Portuguese language policies in the context of immigration; bibliographic, documentary and field research on the teaching of Portuguese as a heritage language; and fieldwork with the associative initiatives of immigrants with projects of teaching the Brazilian language as a heritage language. The research results show that these initiatives are located in several cities in Europe and in the world where there is a presence of Brazilian immigration. These initiatives are constituted mainly by Brazilian women/mothers living abroad with their children. In the vast majority of cases, these women are married to people of another nationality, forming families of mixed nationalities (Brazilian and other). These Brazilians have a high level of schooling, a fundamental resource to legitimize, justify, and raise awareness about the value of their identities and the importance of the Heritage Language. They come from several regions of Brazil, mainly from the southeast region. The initiatives are presented as living spaces and common experiences, where they affirm the values and traditions of the group. In addition to presenting themselves as spaces where what is at stake are the strategies of building

identities, recognition, and affirmation of being Brazilian. From multiple strategies of articulation to gain knowledge, recognition, and visibility, these women invest in training and the academic formation and act in a network. In addition to the local actions, the social and symbolic capitals of these women, the power of network organization was fundamental to gain visibility, because in this way they share experiences and strengthen strategies to make their claims to government agencies.

Keywords: Brasileirinhos; Portuguese as a Heritage Language; Brazilian immigration; Brazilian women; Europe; Spain; Catalonia

Resumo

Esta Tese tem como temática a formação de associações, ou outros formatos de projetos coletivos, que são organizados para promover o ensino do Português como Língua de Herança para *Brasileirinhos*, crianças filhos e filhas de imigrantes brasileiras e brasileiros na Europa. No contexto migratório, a referência a uma língua materna, mais a nacionalidade de origem dos pais trazem a luz interessantes sinais diacríticos de identificação e autoafirmação, e estas questões podem emergir a partir dos interesses materiais e simbólicos mútuos, da mobilização de recursos e da força dos marcadores de diferenciação na migração. Também é importante assinalar que a migração e a língua estão implicadas pelas dimensões globais de poder e pelos interesses dos Estados nacionais. Assim, cheguei a principal questão: Como este fenômeno da migração e do ensino da língua de origem está relacionado com os processos globais e as experiências locais de mobilizações sociais das e dos imigrantes brasileiros, como no caso dessas organizações na Catalunha? O objetivo geral da Tese foi analisar quem são, por que se organizam e como atuam as imigrantes brasileiras e brasileiros que constituem associações/iniciativas no exterior, com a motivação de promover a chamada língua de herança para seus filhos, a partir das experiências concretas de tais associações na Catalunha. Entre as metodologias, realizei: levantamento de dados sobre a migração brasileira e sobre as políticas linguísticas do português nos contextos migratório; investigação bibliográfica, documental e de campo sobre o ensino do português como língua de herança; e trabalho de campo etnográfico junto as iniciativas associativas de imigrantes com projetos de ensino da língua brasileira como língua de herança. Os resultados da investigação demonstram que estas iniciativas estão localizadas em várias cidades da Europa e do mundo onde há presença da migração brasileira. São iniciativas constituídas, sobretudo, por mulheres/mães brasileiras que vivem no exterior com seus filhos. Na grande maioria dos casos, essas mulheres são casadas com pessoas de outra nacionalidade, formando famílias de nacionalidades mistas (brasileira e outra). Essas brasileiras apresentam alto nível de escolarização, recurso fundamental para legitimar, justificar e conscientizar pessoas sobre a valorização de suas identidades e da importância da Língua de Herança. São procedentes de várias regiões do Brasil, especialmente da região sudeste. As iniciativas se apresentam como espaços de vivência e experiências comuns, onde se afirmam valores e tradições do grupo. Além de se apresentarem como

espaços onde o que está em jogo são as estratégias de construção de identidades, de reconhecimento e de afirmação de ser brasileira e brasileiro. A partir de estratégias múltiplas de articulação para ganhar conhecimento, reconhecimento e visibilidade, essas mulheres investem em capacitação e formação acadêmica e atuam em rede. Além das ações locais, dos capitais sociais e simbólicos dessas mulheres, o poder de organização em rede se apresentou fundamental para adquirirem visibilidade, pois de esta forma dividem experiências e fortalecem estratégias de reivindicação junto aos órgãos governamentais do Brasil e de país de acolhida.

Palavras – chave: Brasileirinhos, Português Língua de Herança; Imigração brasileira; Mulheres brasileiras; Europa; Espanha; Catalunha.

Listado de Imágenes

Imagen 1 – Cartel informativo <i>Ateliê Giramundo</i>	40
Imagen 2 – Brasil en las Calles de Barcelona.....	81
Imagen 3 – Mapa Distritos Barcelona.....	82
Imagen 4 – Casa Amtller Barcelona – CCBB.....	118
Imagen 5 – Mapa iniciativas en España.....	121
Imagen 6 – Significado Língua de Herança – BEM.....	139
Imagen 7 – VI Concurso Brasileirinhos no Mundo MRE – APBC.....	143
Imagen 8 – Capa Material Didático Português como Língua de Herança (POLH).....	147
Imagen 9 – Turma da Mônica – Dia da Bandeira.....	150
Imagen 10 – Capa Libro Como manter e desenvolver o português como Língua de Herança.....	151
Imagen 11 - Actividades em la Asociación ABEC/Suiza.....	165
Imagen 12 – II SEPOLH – Múnich, 2015.....	180
Imagen 13– III SEPOLH – Ginebra, 2017.....	184
Imagen 14 – Eslabón de mujeres-niñas.....	201
Imagen 15 – Región de origen en Brasil y Mapa de Brasil con división regionales.....	212
Imagen 16 – <i>Tribo Verde e Amarela</i>	234
Imagen 17 – Logotipos de las Iniciativas.....	251
Imagen 18 – Mala de Herança Múnich.....	253
Imagen 19 - Brigadeiro – Pão de queijo – Coxinha.....	255
Imagen 20 – Cartel Yincana Brasileirinhos em Málaga.....	255
Imagen 21 – Comidas brasileñas.....	257
Imagen 22 – Sitio do Pica-pau Amarelo y Turma da Mônica.....	258
Imagen 23 – Carteles: Os Bunitos – Jardim de Catavento – Desenrolando a Língua.....	259

Imagen 24 – Turma Boto.....	265
Imagen 25 – Turma Tatu-bola.....	266
Imagen 26 – Turma Onça Pintada.....	267
Imagen 27 – Turma Saci.....	269
Imagen 28 – Turma Arara Azul.....	270
Imagen 29 – O mundo pelos Brasileirinhos 2015/2016.....	273
Imagen 30 – O mundo pelos Brasileirinhos 2016/2017.....	274
Imagen 31 – Conmemoración Día Portugués Lengua de Herencia APBC.....	275
Imagen 32 – Bate-papo especial APBC.....	280
Imagen 33 – Carnaval APBC 2016.....	281
Imagen 34 – Navidad APBC 2015.....	282

Listado de gráficos

Gráfico 1 – Inmigrantes de la Sudamérica en España.....	64
Gráfico 2 – Evolución de la inmigración brasileña (por sexo) empadronada en España.....	71
Gráfico 3 – Brasileñas y Brasileños por Sexo y Edad en España (año 2018).....	72
Gráfico 4 – Evolución inmigración brasileña en Cataluña.....	75
Gráfico 5 – Lenguas más habladas en el mundo.....	91
Gráfico 6 – Hablantes de la lengua.....	94
Gráfico 7 – Iniciativas de PLH en Europa.....	195
Gráfico 8 – Año de fundación de la Iniciativas en Europa.....	195
Gráfico 9 – Fundadoras y fundadores de las iniciativas en Europa.....	197
Gráfico 10 – Escolarización de las fundadoras (es) de las iniciativas de PLH en España.....	212
Gráfico 11– País de nacimiento de los niños y niñas de la APBC.....	223
Gráfico 12 – País de nacimiento del otro progenitor de la APBC.....	223
Gráfico 13 – Escolarización de las socias y socios de la APBC.....	225

Listado de tablas

Tabla 1 – Perfiles de las socias y socios de la <i>Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha</i>	43
Tabla 2 – Inmigrantes Brasileños en Europa.....	57
Tabla 3 – Brasileños por Comunidad Autónoma en España (2018).....	66
Tabla 4 – Brasileñas y brasileños por sexo empadronados en la Comunidad Autónoma de Cataluña (2018).....	77
Tabla 5 – Distribución de inmigrantes por distritos en Barcelona.....	83
Tabla 6 – Centros Culturales Brasileños.....	102
Tabla 7 – Iniciativas de PLH en España.....	210

Listado de siglas

ABEC - Associação Brasileira de Educação e Cultura

Abrace - Associação Brasileira de Cultura e Educação

APEC - Associação de Perquisadores e Estudantes Brasileiros da Cataluña

ABRIR - Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido

AOPT - Organização Americana de Professores de Português

APBC – Associação de Pais de *Brasileirinhos* da Cataluña

BEM – Brasil em Mente

Breacc - Brazilian Educational and Cultural Centre

Capex – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBM - Conferencia Brasileiros no Mundo

CCB – Centro Cultural Brasileiro

CCBB – Centro Cultural Brasil - Barcelona

CEIP - Centros de Educación Infantil y Primaria

Celac - Comunidad de Estados Latino-Americanos y Caribeños

Celpe-Bras – Certificado de Proficiencia em Língua Portuguesa

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

DAMC - Divisão de Acordos e Assuntos Multilaterais Culturais

DAV – Divisão de Promoção Audiovisual

DODC - Divisão de Operações de Difusão Cultural

DPL - Divisão de Promoção da Língua Portuguesa

DTE - Divisão de Temas Educacionais

EE. UU. – Estados Unidos de la América

ELO EUROPEO - Elo Europeo de Educadores de Português como Língua de Herança

EPE - Enseñanza de Português en Extranjero

IC - Instituto Camões

ICBM – Primeira Conferência Brasileiros no Mundo

ICUB - Instituto de Cultura Uruguaí–Brasileiro

IES - Institutos de Educación Secundaria

IILP - Instituto Internacional da Língua Portuguesa

IJPLH - I Jornada de Português como Língua de Herança

LE – Lengua Extranjera

LH – Lengua de Herencia

MBV – Mães Brasileiras de Virginia

Mercosul - Mercado Comum del Sul

MRE – Ministerio das Relações Exteriores

NASA - National Aeronautics and Space Administration

NEB - Núcleos de Estudos Brasileiros

Oaecc/Alecso Organización Árabe para la Educación, Ciencia y Cultura

OEA - Organización de los Estados Americanos

OEI - Organización de los Estados Ibero-americanos

ONU – Organización de las Naciones Unidas

PDLC - Programa de Difusão da Língua e Cultura do Brasil

PLCP - Programa Língua e Cultura Portuguesa

PLE – Português como Lengua Extranjera

PLH – Português como Lengua de Herencia

POLH – Português como Lengua de Herencia

PT – Partido dos Trabalhadores

RBC - Rede Brasil Cultural

SEPOLH - Simposio Europeo sobre o Ensino do Português como Língua de Herança

Siple - Sociedade Internacional de Português Língua Extranjera

Unasul - Unión de las Naciones Sul-Americanas

Unesco - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Índice

INTRODUCCIÓN	21
MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	27
METODOLOGÍA	37
CAPÍTULO 1	49
LAS MIGRACIONES BRASILEÑAS Y SU PRESENCIA EN ESPAÑA, CATALUÑA Y BARCELONA	49
1.1 Inmigración brasileña en proceso	54
1.2 Brasileños en España, representatividad y género	63
1.3 Migración brasileña en Cataluña y Barcelona	74
CAPÍTULO 2	87
POLÍTICAS DE LA LENGUA PORTUGUESA, DE LOS GOBIERNOS HASTA LA INMIGRACIÓN	87
2.1 La lengua portuguesa en el mundo contemporáneo	90
2.2 Políticas lingüísticas del portugués brasileño en el exterior	98
2.2.1 La Conferencia Brasileños en el Mundo y la cuestión de la Lengua	108
2.3 La Lengua Portuguesa en España	113
2.3.1 Portugal y la política de la lengua en España	114
2.3.2 El Gobierno brasileño y la lengua portuguesa en España	116
2.3.3 Las asociaciones de inmigrantes de Brasil y la enseñanza de la lengua	119
2.3.4 El contexto de las iniciativas del portugués brasileño en Cataluña	122
CAPÍTULO 3	126
DE LA LENGUA DE HERENCIA A LOS <i>BRASILEIRINHOS</i>	126
3.1 Del concepto de Lengua de Herencia a los contextos de inmigración	128
3.1.1 El Portugués como Lengua de Herencia en el mundo	131

3.2 Lengua de Herencia y la construcción de identidades	133
3.3 Del PLH a las Iniciativas “Brasileirinhos”	140
3.3.1 Libros didácticos del PLH: de las iniciativas locales a <i>la Rede Brasil Cultural</i>	145
3.4 Legitimando el campo y sus agentes: I Congreso Mundial sobre Lengua de Herencia	154
CAPITULO 4	159
LA RED DE EXPERIENCIAS CON EL PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA	159
4.1 Redes sociales digitales como espacio de diálogo, ayuda e información	160
4.2 Iniciativas en red: encuentros y eventos en favor de la lengua y la cultura de Brasil	173
4.2.1 Redes de Formación y Capacitación	185
4.3 “Juntas Somos Más Fuertes”: Esclareciendo el uso de los acrónimos	191
4.3.1 Las iniciativas para <i>brasileirinhos</i> en Europa	193
4.3.2 El <i>Elo Europeo</i>	198
CAPÍTULO 5	204
¿EN NOMBRE DE LOS BRASILEIRINHOS? LAS INICIATIVAS DE PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA EN ESPAÑA Y EN CATALUÑA	204
5.1 Las iniciativas en España: motivaciones y trayectorias sociales	208
5.2 El caso de Cataluña: iniciativas de PLH en la provincia de Barcelona	214
5.2.1 Las socias y socios de la APBC Barcelona: perfiles y motivaciones para la enseñanza del Portugués como lengua de herencia	222
5.2.2 La APBC en Canet de Mar	230
5.2.3 <i>Tribo Verde e Amarela</i> : Brasileirinhos en Sant Joan Despí	234
5.3 Algunas consideraciones finales sobre las iniciativas de PLH	238

CAPITULO 6	242
LOS SIMBOLISMOS IDENTITARIOS AGENCIADOS EN NOMBRE DE LOS <i>BRASILEIRINHOS</i>	242
6.1 Imaginario del Brasil en la enseñanza de PLH	247
6.2 Las experiencias pedagógicas de la <i>Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha</i>	260
6.2.1 Las clases	264
6.2.2 Los proyectos de la APBC	272
6.3 APBC como lugar de información y sociabilidad: la biblioteca y los encuentros	276
6.3.1 Los encuentros: asambleas, reuniones y eventos	278
CONSIDERACIONES FINALES	285
Bibliografía	294
Anexos	310
ANEXO 1	310
Iniciativas en Europa	310
ANEXO 2	312
Carta de apresentação de pesquisa de campo APBC	312
ANEXO 3	313
Guía para entrevista	313
ANEXO 4	314
Cuestionario aplicado a los sócios de la APBC	314
ANEXO 5	316
Cuestionario aplicado a las coordinadoras de los proyectos de PLH a través de correo electrónico	316
ANEXO 6	317

Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação em pesquisa	317
Anexo 7	320
Perfiles Fundadoras y Fundadores en Europa	320

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis presenta la investigación cualitativa que he realizado a lo largo de cuatro años, período en el cual acompañé las acciones desarrolladas por las iniciativas de inmigrantes brasileñas en Europa de enseñanza del brasileño como lengua de herencia. Este es un fenómeno relativamente nuevo, que empezó a fines de los años 90, se intensificó a lo largo de los 2000 y se ha convertido en muy significativo en los diferentes países en que la inmigración brasileña está presente: primeramente, en los EE. UU., país donde se encuentra la mayor comunidad de inmigrantes brasileños, y donde se inició un proceso que se ha expandido a los países de Europa a partir de los años 2005, llegando finalmente a España y más específicamente también a Barcelona, ciudad que constituye la unidad de observación principal de esta investigación.

Esta Tesis forma parte del programa de doctorado en Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, y la idea de realizarla surgió de lecturas y de la investigación exploratoria sobre grupos de inmigrantes brasileñas y brasileños que se movilizan y promueven la enseñanza de la lengua y cultura brasileña a sus hijos en el extranjero; pero es una iniciativa también vinculada a mi trayectoria personal y académica anterior. Poseo una Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Portuguesa, y fui docente en esta disciplina durante cinco años en una escuela de Brasil. Después, interesada en la relación entre la carrera docente y la política, realicé una investigación de Máster sobre la relación entre la profesión y la política en una provincia brasileña, analizando los capitales movilizados por profesores en sus trayectorias como candidatos a cargos electivos (Figueiredo, 2012). Más recientemente, por cuestiones familiares, viví la experiencia temporal de la inmigración en Barcelona, de 2015 a 2016, con dos hijos pequeños. De esta interrelación de intereses, de experiencias y de curiosidades científicas sobre la relación entre la inmigración y la enseñanza de la lengua de herencia, surgió la investigación para esta Tesis, en qué he buscado analizar quiénes son, cómo y por qué se organizan y actúan las inmigrantes brasileñas y los inmigrantes brasileños que constituyen asociaciones en el

exterior, con la motivación de promover la enseñanza del llamado Portugués como Lengua de Herencia (PLH) para sus hijos.

La idea inicial ha sido entender las homogeneidades y heterogeneidades socioculturales de los perfiles de las personas que están involucradas en tales iniciativas, además de las estrategias de obtención de capital cultural (saberes y conocimientos reconocidos por diplomas y titulaciones), capital social (relaciones sociales que pueden ser convertidas en recursos de poder) y capital simbólico (prestigio, reconocimiento) mediante tal participación (Bourdieu, 1998, 1986).

A partir de la investigación que he realizado en los últimos años sobre tales iniciativas en muchas partes del mundo, he identificado que hay diferentes instituciones que trabajan pedagógicamente con la transmisión de la lengua de herencia y de valores culturales idealizados por sus agentes como brasileños. Además de las varias iniciativas existentes en las naciones europeas que forman parte de esta investigación, hay otras iniciativas de regiones del orbe donde hay presencia de brasileñas y brasileños; como ejemplo, en Australia (*Brasileirinhos na Australia, Raízes Brasileiras, Associação Brasileira Bilingual Children`s Development (ABCD)*); en Chile (*Brasileirinhos no Chile*); en Emiratos Árabes (*Hora do Conto em Dubai*); en los EE. UU (*ABRACE, Brasileirinhos em Long Island, Brasileirinhos em Nova Iorque, Mães Brasileiras no Arizona, Mães Brasileiras do Colorado*), en Japón (*Brasilerinhos no Japão*); en Singapur (*Projeto Alecrim*).

Muchas de estas iniciativas también están localizadas en varias ciudades de Europa. Son iniciativas constituidas, sobre todo, por brasileñas y afirman tener como objetivo reunir las familias en torno al aprendizaje y la conservación de la lengua y cultura de Brasil. En esta perspectiva, están los proyectos desarrollados específicamente en España por las iniciativas *Brasileirinhos em Alicante; Brasileirinhos em Burgos; Brasileirinhos em Granada; Brasileirinhos em Málaga; BRINCAR-ES*, en Madrid; *Mala de Herança* y *Mininiños* en Valência; *Tribo Verde e Amarela* en Sant Joan Despí y *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*. Esta última, en Barcelona, donde concentré mi investigación.

Esas instituciones son, en su gran mayoría, formadas por personas que se denominan madres y padres de *brasileirinhos*¹, nacidos o no en el extranjero, que dicen tener como objetivo diseminar sus raíces y valores culturales del país de donde son originarios² a sus hijos e hijas. Esos espacios se presentan no solamente como un lugar de promoción de la lengua y de la cultura brasileña a los niños, sino que también refuerzan la idea de “brasilidad” expresada en el término *Brasileirinhos*. Por medio de esta expresión, ocurre una forma de diferenciación y reconocimiento identitario de los y las brasileñas adultos en el espacio de inmigración, distinto de lo que esto significaría en su país de origen. Esto coincide con la idea de Hall (2001, 2003) y Brah, (2006), para quienes la identificación de los inmigrantes son construcciones basadas en representaciones sociales sobre sus orígenes en los territorios de destino.

En la medida en que las madres y los padres (a veces solo la madre, y raramente solo el padre) involucrados en tales proyectos reconfiguran sus vidas en otro país, procuran organizarse en asociaciones con la intención de enseñar a sus hijos a crear alguna idea de que son brasileños, a través de la práctica y del aprendizaje de la lengua y del contacto con otros elementos simbólicos de Brasil, como la literatura, las canciones, los juegos y la alimentación. Sin perder de vista el contexto de estas iniciativas en una escala más global, en este estudio he buscado analizar las prácticas y estrategias utilizadas por las y los representantes de las organizaciones que promueven y diseminan la lengua y la cultura brasileña para “brasileirinhos” en Europa, en España, y más específicamente en Cataluña/ES, contemplando varios aspectos de la vida social de los agentes involucrados. Hablo de sujetos que se proponen a enseñar a los niños y niñas a también *ser brasileños*.

Andreia Moroni (2013) sugiere que los grupos que promueven el Portugués como Lengua de Herencia (PLH)³ en el extranjero demuestran que están bien organizados cuando se trata

¹ El término “brasileirinho” es lo diminutivo de brasileño, equivalente a “brasileñito” en español. En el capítulo 3 hablaré de sus sentidos y significados para las iniciativas de madres y padres brasileños en el extranjero.

² En algunos países de acogida, como Austria y Suiza, hay políticas educacionales referentes a las lenguas de los inmigrantes, y existen casos en que las políticas estimulan la enseñanza del idioma de origen.

³ Al tratar del Portugués Lengua de Herencia (PLH), grupos asociativos en Estado Unidos de América vienen destacando en la movilización y compromiso de la preservación y manutención del PLH y cultura brasileña para hijos de brasileños en muchas regiones del país. Hay muchas instituciones que a través de recursos del Ministério de las Relaciones Exteriores promueven la valorización de la Lengua Portuguesa Brasileña en EEUU, por ejemplo, la *Brasil em Mente*, que trataré en el capítulo 4. Hay también muchas otras iniciativas que desarrollan el mismo trabajo, como Associação de Mães Brasileiras do Colorado, Associação de Mães Brasileiras da Califórnia, Associação de Mães

de “asegurar los intereses de manutención de su identidad, su brasilidad, y que están conquistando espacios de representatividad de las instancias locales hacia las globales” (Moroni, 2013, p. 6, Traducción mía). Esas experiencias tienen conexiones, aunque vivan sus especificidades. Asimismo, también tienen relación con los lugares y con las políticas de recepción de los inmigrantes y los debates globales sobre inmigración. Mi propuesta es realizar una investigación sobre estos nuevos formatos de actuación política, particularmente sobre la inmigración brasileña, los cuales se manifiestan en nombre de proyectos de identidad y diferencia, pasando por la enseñanza de la lengua.

En el contexto inmigratorio, la referencia a una lengua materna, más la nacionalidad de origen de las madres y de los padres traen a luz interesantes señales diacríticas de identificaciones y autoafirmación. Estas cuestiones ponen el tema en el plano de la constitución de las fronteras étnicas (Barth, 1998) que pueden emerger a partir de los intereses materiales y simbólicos mutuos, de la movilización de recursos y de la fuerza de los marcadores de diferenciación en la inmigración. Mientras, también es importante señalar que la inmigración y la lengua están implicadas en las dimensiones globales de poder y los intereses de estados nacionales. Así, llego a la principal pregunta de mi problema de investigación. **¿Cómo este fenómeno de la inmigración y de la enseñanza de la lengua de origen está relacionado con los procesos globales y las experiencias locales de movilizaciones sociales de las y los inmigrantes brasileños, prestando especial atención al caso de esas organizaciones, particularmente, en Cataluña?**

A lo largo de la Tesis aún procuro responder otras cuestiones. **¿Quiénes son estos inmigrantes? ¿Cuáles son las políticas lingüísticas gubernamentales de la lengua portuguesa y sus implicaciones con relación a los inmigrantes brasileños? ¿Cómo surgió en este contexto inmigratorio la concepción del Portugués como Lengua de Herencia? ¿Quién son las y los agentes de estas iniciativas? ¿Cuáles son los principales argumentos y estrategias de estas y estos agentes de la enseñanza de la lengua de herencia en torno a este tipo de proyecto? ¿Cómo y cuáles son los recursos movilizados por estas y estos agentes? ¿Cómo surgen y actúan las iniciativas de la**

Brasileiras da Virgínia, entre otras, que buscan promover, mantener y cultivar la lengua y cultura brasileña para los hijos y para otros hijos de brasileños de la región.

lengua como referencia de identificación común? ¿Qué simbolismos son activados en torno a la enseñanza de la lengua? ¿Cómo los niños, hijos e hijas de brasileñas y brasileños en el exterior, se convierten en parte del proyecto de la idea de *brasilidad* de los padres? ¿Qué implicaciones tienen estas cuestiones en el contexto social y político de la inmigración?

La **hipótesis inicial**, a partir de estas cuestiones y de las investigaciones previas que he realizado sobre las iniciativas en un contexto mayor, apuntaba que la presencia y el interés en las iniciativas de la enseñanza de la lengua de herencia partían predominantemente de las madres brasileñas. Eso me llevó a pensar que **tales proyectos son una forma de visibilizar y empoderar las madres brasileñas en el contexto migratorio; además que esto se da en nombre de sus familias, que parecen conservar sus estatus de origen o movilidad ascendente, mediante la obtención de capital relacional y cultural, a través del reconocimiento en la sociedad de acogida. Otra hipótesis sugería que, en su gran mayoría, las personas que están involucradas en tales iniciativas en Europa poseen un elevado nivel de escolarización, un recurso simbólico importante para legitimar ideas, acciones y representaciones como estrategia de distinción social y movilidad; así como también desarrollar la concienciación política de los participantes en torno de la importancia de la lengua de herencia y de los beneficios del bilingüismo como capital cultural.** Estas hipótesis conducirán la investigación y, en gran medida, fueran confirmadas, aunque no responden todo, y la investigación va más allá.

El Objetivo General de esta Tesis es analizar quiénes son, por qué se organizan y cómo actúan las inmigrantes brasileñas y brasileños que constituyen asociaciones en el exterior, con la motivación de promover la llamada lengua de herencia para sus hijos, a partir de las experiencias concretas de tales asociaciones en la Cataluña.

Como **objetivos específicos** derivados del principal, planteo:

a) identificar cómo son establecidos los intereses y vínculos del estado brasileño con los inmigrantes y los proyectos de promoción de la lengua en el exterior;

- b) describir el proceso de concepción y surgimiento de las iniciativas de enseñanza de la lengua de origen en la inmigración brasileña, con especial atención a las asociaciones existentes en Cataluña, como también las estrategias y lo que está en juego en las propuestas de estas asociaciones;
- c) destacar los itinerarios, los condicionantes sociales y culturales de los actores involucrados de diferentes formas en las asociaciones (líderes, coordinadores, profesores, monitores y asociados en general); permeados por el género, clase social y formación política y escolar;
- d) examinar cómo actúan políticamente y cómo es promovida la concienciación política de los participantes en torno a las ideas y objetivos de los proyectos;
- e) reflexionar sobre los elementos simbólicos que son destacados como brasileños por las iniciativas y como son reflejados y materializados en las iniciativas pedagógicas.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

Brasil fue receptor de inmigrantes hasta los años 80 del siglo XX, cuando empezaron las primeras olas de la emigración brasileira hacia diversos países. En la década siguiente, de los años 90, surgen los primeros estudios sobre la inmigración internacional brasileña, y la bibliografía referente al asunto ha crecido de forma considerable a lo largo de los años⁴. Machado (2015), en su revisión bibliográfica sobre los estudios de las inmigraciones brasileñas entre las décadas de 1980 a la mitad de la década de los años 2000, destaca que hay una diferencia entre las primeras etnografías sobre el tema y las más recientes, que, según él, revelan que la situación de los inmigrantes brasileños está empeorando sistemáticamente, sea por el aumento de esta inmigración internacional, sea por el endurecimiento de las legislaciones de inmigración en los países adonde los brasileños migran.

Sin embargo, Fusco (2007) destaca en su revisión sobre la temática que las principales preocupaciones teóricas y empíricas de investigación han abordado los factores y los elementos que atraían, y todavía atraen, a los inmigrantes y la expulsión de los mismos, y sobre las redes sociales formadas en el proceso migratorio y en el contexto de la inmigración, que, canalizan los flujos de determinados zonas en Brasil hacia puntos específicos del exterior, estudiando el caso de la ciudad de Governador Valadares (MG), considerada un símbolo nacional de emigración brasileña y de formación de las redes sociales que conectan origen y destino. Para Fusco (2007), las relaciones sociales, como lazos que conectan las personas en grupos, constituyen el sostén de la red social, es por medio de estas relaciones que los actores enlazan sus recursos y necesidades a las estructuras de oportunidades. Las redes sociales de la inmigración pueden ser configuradas, así, como conjuntos ordenados de vínculos y negociaciones interpersonales a través de los cuales se suman intereses, obligaciones y expectativas compartidas, que estructuran una tela de contactos entre los inmigrantes y las personas que facilitan las salidas del país y los arribos a los destinos

⁴ Para una revisión sobre la producción académica brasileña, de las últimas décadas de los años de 1990, sobre la emigración internacional de brasileños, ver Assis y Sasaki (2001) y Sasaki y Assis (2000).

En este sentido, Sasaki y Assis (2000) dicen que estos estudios enfatizan las múltiples relaciones que conectan a los inmigrante y sus papeles en el establecimiento de los lazos sociales y la convivencia entre diferentes culturas, sugiriendo que los desplazamientos contemporáneos no se limitan solamente a la perspectiva económica, sino que tienen otros elementos determinantes con la estructuración de redes.

Pero, en otro sentido, otra modalidad de constitución de redes sociales evidenciadas en los procesos migratorios recientes, son aquellas en que los migrantes mantienen fuertes vínculos y múltiples relaciones con la sociedad de origen, tanto cuanto en la sociedad de destino. Estas modalidades de redes “sugieren características que indican el contexto transnacional de los flujos migratorios contemporáneos” (Sasaki y Assis, 2000, p.13, Traducción mía). Los flujos transnacionales son visibles en los casos en que los inmigrantes se muestran comprometidos con dos sociedades y rechazan elegir entre una u otra, pues “ambas ofrecen recursos valiosos” (Margolis, 2008, p. 295). El transnacionalismo es entendido como un proceso en que el migrante mantiene sus conexiones con su país de origen, independiente de la distancia geográfica. Las prácticas transnacionales, en el inicio del movimiento de la emigración brasileña internacional afectaron a un grupo menor de personas, pero en la actualidad con la facilitación de comunicación y conexión con Brasil, permiten a estos inmigrantes mantener contactos múltiples con su país, fortaleciendo sentidos identitarios, bien como fortaleciendo sus compromisos e implicación en la idea de la construcción de “una identidad” brasileña en el exterior a través de varias formas de organización colectivas, por ejemplo.

En su revisión bibliográfica sobre la temática de la inmigración brasileña, Machado (2015) presenta algunos de los dilemas enfrentados por los brasileños en relación con los accesos de directos de ciudadanía en diversos países, destacando tres categorías centrales de los estudios sobre el tema: Trabajo y Legalidad (acceso a servicios, salud, educación, remesas, fragilidad legal, fragilidad emocional, soledad cultural, problemas con los hijos, nostalgia, dependencia de iglesias, poco asociacionismo); Discriminación Social (fijación en lugares inferiores en la jerarquía social, dificultad de adaptación, discriminaciones varias); y Reformulaciones de Relaciones de Género, en que destaca el “cambio de papeles entre hombres y mujeres, la independencia femenina, los divorcios y el matrimonio con extranjeros” (Machado, 2015 p.215, Traducción mía). Para el autor, la independencia

femenina conquistada, sobre todo a través de la independencia financiera, ha posibilitado que esas mujeres se sintiesen más seguras e independientes en tal contexto. Con eso, han pasado a no aceptar más las relaciones familiares conservadoras vividas en Brasil, facilitando que las relaciones entre los hombres y las mujeres pasasen a reconfigurarse en el nuevo país; como consecuencia muchos divorcios fueron efectuados, pero nuevos matrimonios con extranjeros fueron realizados.

El autor también destaca los aspectos positivos de la experiencia migratoria de los brasileños, apuntando tres categorías: “1) la transformación del lugar de la mujer en la relación entre los brasileños, o sea, una reacción al machismo (los hombres pasan a cuidar más de sus hijos y a participar de las tareas domésticas, por ejemplo), 2) la posibilidad de acumulación de dinero, la ayuda a los lugares de origen, y 3) una posibilidad de mejor vida para los hijos” (Machado, 2015, p. 217, Traducción mía). Para Machado (2015), las experiencias migratorias de las mujeres brasileñas posibilitaron la independencia financiera, en un ambiente cultural favorable para los nuevos papeles femeninos y, con eso, pasaron a cuestionar los antiguos patrones de relación establecidos, y vividos en Brasil. Y esto interesa particularmente a esta Tesis por el protagonismo de las mujeres en las iniciativas de la enseñanza de lengua de herencia.

Para Assis (2003), aunque la literatura apunte algunas discusiones sobre las reformulaciones de género en la inmigración brasileña, los elementos simbólicos producidos en torno de la mujer (subalternidad, acompañar la red familiar) hacen de la inmigración femenina una dinámica de fuerte intensidad, pero de poco reconocimiento. Según la autora, aunque las mujeres en su mayoría vivan en grupos familiares, eso no significa que sean agentes pasivas en este proceso, y la presencia de ellas es un factor importante para el establecimiento de los migrantes en los lugares de destino y también en “la formación y manutención de redes sociales, en algunos casos diferenciadas de aquellas utilizadas por los hombres” (Assis, 2003, p.44, Traducción mía).

Para Piscitelli (2008), otro punto importante es reconocer una perspectiva interseccionada sobre la inmigración, que torne posible una mejor comprensión sobre las representaciones, realidades sociales y sentidos de las experiencias de las mujeres. La autora recuerda que en el escenario europeo las mujeres inmigrantes son muchas veces acometidas por las

“nociones sexualizadas y racializadas de femilidad por el hecho de ser brasileñas” (Piscitelli, 2008, p. 269). O sea, ha sido construida una imagen estereotipada de esas mujeres en el exterior que las remiten a la idea de que las brasileñas son bonitas, sensuales, atractivas, alegres, y por esto, “fáciles” y “disponibles”, siendo muchas veces imaginadas como prostitutas. Representaciones que tornan la inmigración un proceso aún más particular para ellas, contribuyendo para invisibilizar las agencias de las mujeres.

Padilla (2013) afirma que en la mayoría de las teorías, perspectivas y enfoques en el ámbito de los estudios migratorios, con raras excepciones, “no tuvieron en cuenta las cuestiones de género y el protagonismo de las mujeres como sujeto y agente de la migración” (Padilla, 2013, p.01). Solamente en estudios recientes el papel de la mujer pasa a ser presentado de forma diferente en la migración, considerándolas como autoras y protagonista de estos procesos (Assis, 2007 y Padilla, 2013). En España, Solé, Cavalcanti y Parella (2011) destacan que muchas inmigrantes brasileñas realizan proyectos migratorios que son impulsados por motivaciones individuales, al buscar ascensión económica, capital para invertir en su propia formación, además del deseo de “cambio” de vida, huyendo de atribuciones de género desiguales y estereotipadas.

Al realizar la búsqueda de la bibliografía relacionada al tema de e las iniciativas de inmigrantes brasileñas y brasileños que promueven la enseñanza de la lengua y cultura brasileña en el exterior, he constatado que no hay publicaciones sobre esto a partir de la Antropología. Los estudios sobre Lengua de Herencia y sobre la Lengua Portuguesa como tal son generalmente producidos a partir de un abordaje pedagógico o lingüístico, muy recientes, que tiene como objetivos promover y orientar las prácticas de la enseñanza de la que llaman de lengua de herencia, además de buscar demostrar los beneficios del bilingüismo para las madres, padres y sus niños.

Destaco que algunos profesores y lingüistas brasileños han desempeñado un papel significativo cuando se trata del debate sobre la enseñanza del portugués como Lengua Extranjera y de Herencia. A partir de la mitad de la década de 2010, el debate referente a la enseñanza del portugués como lengua de herencia se ha vuelto más frecuente, y esos mismos profesores lingüistas han impartido cursos de formación para los profesores y los involucrados en la enseñanza en el extranjero. Por ejemplo, en el año de 2011 fue realizado

en Washington, EE. UU., el primer curso promovido por el Consulado General de Brasil en São Francisco, California. En 2012, aconteció el segundo curso en Washington DC. En 2014, el Consulado General de Brasil en Madrid promovió el primer curso de capacitación para las personas interesadas o implicadas en el tema y que residiesen en aquella jurisdicción.

Entre los argumentos de los lingüistas y pedagogos sobre la lengua de herencia está la idea de que la interconexión entre la lengua y la cultura produce una herramienta a través de la cual es posible describir el mundo que conecta las personas con ideas, sensaciones, y prácticas compartidas. De esta forma, la “lengua-cultura”⁵ de herencia es pensada, en este campo de estudios lingüístico-pedagógico, como un instrumento social y simbólico construido a partir de la existencia de códigos sociales y culturales deseados por quien, por cima de todo, aspira a que alguien aprenda a ser y vivir una “brasilidad”, que entiendo aquí como imaginada⁶.

Más allá de la necesidad de comprensión sobre las cuestiones lingüísticas y pedagógicas que suscitan el tema, mi interés está en el análisis de las motivaciones de este tipo de organización en torno a la Lengua de Herencia en la inmigración. Lo que direcciona mis estudios a las iniciativas hechas y a las personas involucradas en estas. Me interesan las movilizaciones en torno de estas iniciativas formadas por inmigrantes brasileñas y brasileños, así como Gohn (2011), al estudiar organizaciones que luchan por el reconocimiento de la diversidad cultural, apunta que cuestiones como la diferencia y la multiculturalidad han sido incorporadas para la construcción de identidades y de los movimientos con los cuales las personas se involucran. Algunos proyectos y entendimientos sobre sus realidades se convierten en colectivos al ser experimentados en la diferencia cultural de forma individual o en grupos. La autora también sugiere que los movimientos sociales y organizaciones de este tipo realizan diagnósticos sobre la realidad social y, de esta forma, construyen sus propias propuestas y formas de acción.

⁵La profesora lingüista Edleise Mendes (2012) de la Universidade de Bahia, Brasil (una de las profesoras que viene realizando cursos de formación) usa y define el término *lengua-cultura de herencia* como un conjunto potencial de estructuras, fuerzas y símbolos que asume posiciones, formas y colores diferentes, dependiendo de los matices escritos por el mundo en su entorno y de su interpretación por aquellos que interviene a través de ella.

⁶ La idea de una “brasilidad imaginada” es inspirada en la noción de “comunidad imaginada”, de Anderson (2008), donde los agentes comparten signos y símbolos comunes, que los hacen reconocerse como pertenecientes a una misma comunidad de sentimiento.

Entiendo que las iniciativas en torno de la lengua de herencia surgen como contestación de las realidades enfrentadas en la inmigración, especialmente en el momento que estos y estas inmigrantes tienen hijos, y perciben que sus lenguas de origen pasan a competir con la lengua local y que hay el riesgo de perderla en la rutina diaria de sus niños. La adaptación a las costumbres locales, el aprendizaje de lengua local y la inserción escolar toma una proporción muy grande en las vidas de esos niños y de sus familias, y eso hace que las brasileñas y brasileños se movilen en torno de la idea de la importancia de la preservación y enseñanza de la lengua y cultura de Brasil.

El término movimientos sociales que utilizo aquí se refiere a acciones colectivas de carácter sociopolítico y cultural que viabilizan formas distintas de los grupos sociales para organizarse y expresar sus demandas, adoptando diferentes estrategias de visibilidad (Gohn, 2008). Esas cuestiones están presentes en la forma de organización de los movimientos que promueven la enseñanza de la lengua y cultura brasileña en el exterior, y más específicamente, en la *Associação de Pais de Brasileiros da Catalunha* en Barcelona y Canet de Mar, donde he realizado mi trabajo de campo.

Sobre acciones de carácter colectivo, es necesario comprender que las organizaciones actúan a través de las redes sociales, sean ellas locales, regionales o internacionales, y en la contemporaneidad tienen como medio de interlocución también Internet (Castells, 2003, Gohn, 2011). El acceso a Internet ha posibilitado una nueva relación e interacción entre las personas que participan en estos movimientos y también ha posibilitado, por ejemplo, descubrir la existencia de las iniciativas de organización de inmigrantes a través de las redes sociales. La *web* también se ha convertido un medio por el cual ocurre la organización social (Castells, 2003), y en el caso de mi objeto de estudio esto es confirmado por Moroni (2013, 2015, 2017)⁷, que destaca que las redes sociales virtuales han posibilitado que las personas que no estaban próximas geográficamente se encontrasen y viabilizasen proyectos. De esta forma, Internet ha sido un espacio donde se aproximan las personas y grupos con intereses comunes, que muchas veces comparten de las mismas angustias experimentadas por la nueva vida en el exterior.

⁷Destaco que Moroni fue presidenta de la asociación en Barcelona (APBC) hasta 2017, y realizó su investigación de doctorado en la misma asociación, defendiendo su tesis el mismo año, investigando sobre las políticas lingüísticas familiares e institucionales relativas al Portugués como LH en tal contexto.

Sentimientos como la “saudade”⁸, la dificultad de la socialización de la familia, el extrañamiento con la lengua local, y, también, la idea de que los hijos dejen de hablar la lengua de origen o, incluso, no aprendan la lengua de sus padres, hacen que más personas se involucren en la misma causa. En los contextos de inmigración brasileña son múltiples los discursos y prácticas de actores sociales que se movilizan para mantener la lengua y la cultura de su país de origen, con la intención de construir, dicen ellas, “una identidad brasileña” para sus hijos en el exterior. Así, las movilizaciones realizadas en torno de la lengua-cultura de herencia han tenido relación directa con el modo de pensar y vivenciar los sentidos de identidad por parte de estas y estos brasileños adultos en la inmigración. Son ellas y ellos, que, a partir de sus referencias de valor, dan sentido a las necesidades de aproximar sus hijos a sus propios razonamientos sobre sus identidades, sus intereses y deseos.

Al meditar, teóricamente, sobre la movilización de la idea de lengua de herencia como recurso de identidad, comprendo la fuerza de la expresión de sentido y sentimiento de familiaridad y seguridad a través de la lengua, así como también a lo largo del tiempo, lo que se presenta como algo imaginado y deseado por las madres y los padres que buscan transmitir a sus hijos la lengua y la cultura brasileña, una autoafirmación y una búsqueda de reconocimiento positivo de la diferencia, en el exterior. También constituye una socialización educativa de los hijos como bilingües, aunque involucrados con una lengua de identidad afectiva. Esto implica pensar no solamente en la valorización y legitimación de una identidad, sino también en las relaciones existentes entre las esferas pública y política, la comunidad local y los actores, las relaciones afectivas y las pragmáticas.

Según Ennes & Marcon (2014), cuando se habla de identidades es necesario observar los marcadores y diferencias producidos entre los actores sociales, lo que está en disputa cuando se resaltan las identidades y las diferencias, así como las normas y principios sociales que fundamentan y regulan sus existencias. En el caso de la lengua de herencia, los marcadores pasan por la lengua que se habla, como una forma de reforzar la idea de cómo las personas quieren que se les reconozca a sí mismas y a sus hijos, además de

⁸ La palabra *saudade* significa un sentimiento nostálgico y melancólico asociado a recuerdos de personas o cosas ausentes, distantes o extintas, o la ausencia de cosas, placeres y emociones experimentadas y ya pasadas. Fuente: Diccionario Brasileño de Lengua Portuguesa Michaelis.

disputarse espacios sociales por los inmigrantes en la sociedad de acogida, enfrentando las normas y políticas vigentes que estimulan o restringen los usos de las distintas expresiones lingüísticas, además de las formas de autoorganización en torno a ellas.

Siendo los movimientos sociales un campo político en que se forman las identidades colectivas, en que se completan los aspectos culturales y las formas cómo las personas significan su realidad y sus acciones, Melucci (2001) sugiere que las identidades se forman en la lucha de los actores y sus relaciones sociales, en que las decisiones políticas de los miembros acontecen a partir de un conjunto de posibilidades, en que son valorizadas las especificidades de los procesos sociales. Según el mismo autor, los líderes promueven estrategias y formulan y sustentan una ideología: “los líderes son elementos-clave para construir y mantener la identidad colectiva de un grupo, para generar innovaciones, además de para articular el movimiento en sus conexiones y redes” (Melucci, 2001, p.163, Traducción mía).

Para Bourdieu (1998), el poder se constituye a través de la enunciación, haciendo ver, creer, confirmar o transformar “visiones de mundo”, un concepto que define las relaciones de poder como situadas en un espacio específico, un lugar donde los que lo ejercen y los que están sujetos a él se encuentran. De esta forma, algunas reflexiones y relaciones que pueden establecerse entre los agentes, sus actuaciones y el proceso de concienciación de los involucrados, pueden contribuir a la comprensión de este tipo de movilización y participación política en torno de lengua en la inmigración. Estoy pensando en las trayectorias de las mujeres inmigrantes en este contexto y en sus estrategias de visibilidad, y en la construcción de discursos durante sus actuaciones, resaltando el poder de agencia que ellas poseen (Ortner, 2007), formado por deseos e intenciones específicas sobre base en los sentimientos, pensamientos y en los significados culturalmente constituidos. Son mujeres que dejaron su país de origen y que al largo de sus experiencias migratorias buscaron otras posibilidades de explorar sus conocimientos y los conjugaron con otras experiencias individuales y colectivas como, por ejemplo, la maternidad. Desde ahí, buscaron modos de inserción social y sociabilidad a través de estudios, trabajo, amistades, matrimonios, pero también organizándose en asociaciones de enseñanza de la lengua brasileña para niños, como mostraré a lo largo de esta Tesis.

Partiendo de estas ideas, para dar cuenta de un análisis que prioriza las dimensiones de la vida social (sus redes de relaciones, ejercicio profesional, familia) que contribuyen al proceso de construcción de un capital político, que según Bourdieu (1998) se distingue por dos tipos de capitales: el capital personal (que remite a la popularidad, al hecho de ser conocido y reconocido, y por el número de cualificaciones específicas adquiridas); y el capital delegado (que se adquiere a través de la autoridad política, una función burocrática), un capital detenido y controlado por la institución, donde se adquiere reconocimiento y fidelidad; priorizo un análisis de un orden de estructuras de significación, considerando las prácticas sociales de las personas implicadas como una acción simbólica (Geertz, 1989), asociando la actuación política de esas agentes conjuntamente con sus prácticas culturales que están en juego en la idea de construcción de identidades, donde se manifiestan valores y procesan significados sobre la lengua y la idea de cultura brasileña que se actualizan constantemente en el contexto de inmigración. Quiero decir que algunas inmigrantes brasileñas, especialmente madres con hijos pequeños y perfiles sociales semejantes (como desarrollaré en la Tesis), buscan aproximarse entre ellas en torno de intereses y proyectos comunes de enseñanza de la lengua para sus hijos, así como encuentros y amistades implicados por la idea muy general de una cultura brasileña compartida.

La idea de “cultura brasileña” es entendida aquí como un concepto abstracto, que las y los agentes accionan y rellenan de sentido en sus trayectorias de inmigración, pero también lo hacen a partir de los sentidos más generales que se construyeron desde la academia, la literatura, las artes, los medios y la política en Brasil. Renato Ortiz (1985, 1988) lo muestra muy bien cuando habla de los intelectuales, artistas y políticos que actuaran como mediadores de la producción del debate y de las nociones la idea de una cultura e identidades brasileñas durante el siglo XX⁹. Otros estudiosos también ya lo hicieron críticamente a partir de estudios sobre como algunos símbolos pasaron a la caracterización de un pueblo, de una música, una literatura, sus héroes nacionales y emblemas como

⁹ Ortiz (1985, 1988) describe y analiza las ideas que fundamentaron los intelectuales que escribieron sobre los “rasgos del pueblo”, de la historia, de la geografía; de los productores, artistas y difusores de la música, de literatura y de las imágenes como el cine y TV, legitimados por instituciones del estado o privadas que aportaban los recursos.

brasileños¹⁰. Los discursos que proyectaron las nociones de lo “que es genuino brasileño” sobre estos símbolos forman parte de lo que Anderson (2008) entendió como los procesos de imaginación de las comunidades nacionales.

A partir de lo constatado mediante las investigaciones sobre los grupos que promueven la enseñanza de la lengua y cultura brasileña en varios países, se percibe el interés y la implicación de mujeres brasileñas en tales proyectos, protagonizando un movimiento que viene creciendo y destacándose en el exterior. Es necesario entender y contestar la habitual invisibilidad de la mujer-madre brasileña en estudios sobre inmigración y la necesidad de comprender y analizar su presencia y sus formas de actuación, de afirmación y representación, como sugieren Assis (2007) y Padilla (2013). Intentaré desentrañar, en los capítulos que siguen, la relación entre la cuestión de las redes sociales transnacionales, las formas de organización colectivas de los inmigrantes en el exterior y el rol protagónico de las mujeres que están articuladas en torno a la idea de la lengua de herencia como recurso de identificación y de afirmación política en el extranjero.

¹⁰ Entre otros, ver las análisis críticas: sobre *raça* y cultura *mestiça* en Schwarcz (1999); sobre la literatura en Schwarz (2000); sobre los pensadores que inventaron el Brasil, en Cardoso (2013), sobre la invención de héroes y emblemas, en Carvalho (1990).

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación fue necesaria una metodología cualitativa que triangulase diferentes aproximaciones y que permitiesen mediar la comunicación entre la investigadora y sus interlocutores y pensar un *enfoque etnográfico* articulando la recolección de datos documentales y datos de la observación participante. Pero, antes de esto, realicé una *investigación exploratoria*, ya que el tema elegido ha sido poco explorado y, de esta forma, he pretendido dar una visión general respecto al tema abordado, para obtener un grado de familiaridad anterior acerca del fenómeno.

Etnográficamente, entiendo que es necesario comprender el contenido simbólico de las acciones como si fuesen signos, que tenemos que pensar en la descripción semántica de los actos (Geertz, 1989) y realizar un *análisis interpretativa de descripción* densa, como sugiere Clifford Geertz (1989). Esto consiste en examinar un orden de estructura de significación, considerando un análisis de toda la práctica social como una acción simbólica. Esto debe hacerse en profundidad y con informaciones más allá de la “recolección” directa de datos, recurriendo a la familiarización en profundidad con el tema.

En esta investigación he utilizado esquemas interpretativos, que han consistido en articular lecturas bibliográficas con investigación de datos estadísticos, levantamiento de informaciones de sitios web, catalogación de los datos adquiridos de entrevistas, de aplicación de cuestionarios y del diario de campo.

Durante el proceso de investigación, he hecho una revisión bibliográfica sobre inmigración brasileña y particularmente sobre la inmigración en España, seguido de un levantamiento de datos estadísticos oficiales sobre estos movimientos migratorios. Busqué datos sobre las políticas gubernamentales de la lengua portuguesa en bibliografías especializadas, en sitios de internet y documentos oficiales del gobierno de Brasil, de Portugal y España. He revisado la bibliografía sobre el concepto del portugués como lengua de herencia, recogí informaciones y datos en sitios web y redes sociales sobre y de las iniciativas de la enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia (PLH). Además he hecho entrevistas con personas involucradas con las iniciativas en Europa, aplicado cuestionarios con las

fundadoras de las iniciativas y, específicamente, con los miembros de la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*, donde he realizado mi trabajo de campo.

Como método de registro, durante todo el tiempo estuve haciendo cuadros analíticos, notas sobre las informaciones adquiridas y revisiones comparativas de las informaciones registradas en mi diario (adquiridas en a través de la observación directa y participante, como detallaré más adelante). Para el análisis, he hecho la clasificación de los temas y subtemas presentes como migración, lengua de herencia y género, bien como la revisión de conceptos como identidades, trayectorias y capitales sociales, que posibilitaron exponer cuestiones más generales con estrategias más específicas para el abordaje de las motivaciones que conducen a que ciertos perfiles de inmigrantes brasileños se involucraren en tales iniciativas asociativas, así como detectar los elementos que estimulan sus implicaciones en los proyectos. Sin embargo, también fue fundamental percibir los marcos de la inmigración brasileña en los últimos años y la percepción sobre la emergencia y la amplitud del contexto de la lengua de herencia. Aunque la técnica principal fue la observación participante, acompañada de entrevistas con las fundadoras, y la aplicación de cuestionarios y encuentros informales con las socias y socios de las asociaciones en la Cataluña, realicé un análisis de documentos institucionales (y otras evidencias escritas), como los estatutos de la Asociación, y carteles informativos. Mediante la triangulación de estas técnicas, he buscado analizar el sentido de la participación de los actores en tales proyectos y los significados de esto en el fenómeno de las experiencias personales y de las cuestiones políticas más generales en los contextos de la inmigración brasileña.

La observación participante fue realizada en la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha/APBC* en Barcelona y en Canet de Mar, donde acompañé las actividades desarrolladas por la asociación (fiestas, asambleas, clases para los niños y otros encuentros y actividades eventuales). Empecé los registros de campo desde el primero día en que me presenté a la asociación, en 25 de julio de 2015, y me quedé haciendo visitas de acuerdo con la frecuencia de los encuentros de la asociación durante un año, hasta junio de 2016. Después de esto, volví a visitar la asociación por dos semanas en diciembre de 2016. En julio de 2018, durante dos semanas, volví otra vez a Barcelona, y me encontré con algunas madres de la APBC. Durante ese tiempo, cuando no estaba en campo, continué siguiendo las acciones de la asociación y de las asociadas por las redes sociales en Internet. Siempre

que estuve en las visitas o en contacto con asociaciones y personas involucradas con ellas, hice registros de campo de estos encuentros, y de las informaciones obtenidas por las redes sociales, hasta finales de diciembre de 2018.

Durante el periodo de julio de 2015 hasta junio de 2016 asistí clases, participé de fiestas en la asociación y en fiestas donde la APBC realizaba actividades infantiles (como el Día de Brasil y Fiesta del Barrio), y asistí reuniones, asambleas y otros encuentros. También realicé trabajo voluntario en la biblioteca de la asociación, como describiré en el sexto capítulo. En el mismo período, asistí a las actividades regulares de la asociación que acontecían y acontecen todos los sábados, de las 11 horas de la mañana hasta las 13:30. En los sábados son realizadas las clases de portugués como lengua de herencia para los niños, como también tienen lugar en los días que se realizan las conmemoraciones de fechas festivas del calendario brasileño, reuniones y otras actividades paralelas (como talleres) destinadas a las madres y padres asociados.

Paralelamente, durante los últimos cuatro años, he acompañado, a partir de Internet (Facebook, blogs y sitio web), las informaciones y actividades (las clases, las fiestas, los encuentros) realizadas por las diferentes iniciativas asociativas en Europa, además de los eventos promovidos por estas. También asistí y participé de dos eventos y encuentros internacionales donde estuvieron presentes representantes de las iniciativas: uno en Múnich (Alemania) en octubre de 2015 y otro en Brasilia (Brasil), en agosto de 2017. En Múnich, entrevisté las coordinadoras del PLH de Múnich y de Zúrich, abordando sus trayectorias de vida e sus implicaciones con las asociaciones de enseñanza del portugués¹¹. Por fin, a través correos y mensajes electrónicos y de redes sociales como Facebook apliqué cuestionarios¹² a un universo de treinta coordinadores de asociaciones, preguntando sobre sus orígenes en Brasil, sus motivaciones para inmigrar, sus implicaciones con el PLH y sobre los rasgos de las asociaciones que coordinan¹³. Estas informaciones contribuyeran

¹¹ Ver Anexo 3, guía de entrevista aplicado a las coordinadoras de PLH.

¹² Ver Anexo 5, modelo de cuestionario aplicado por correo electrónico a las coordinadoras del PLH en Europa. En todos los contactos que he realizados con los dirigentes de las iniciativas en Europa, las personas fueran informadas sobre el proyecto de investigación y sus objetivos.

¹³ Anexo 7, Cuadro Demostrativo de las Respuestas del Cuestionário con las Coordinadoras del PLH en Europa.

para una visión más general sobre el tema de investigación, bien como para el análisis más dirigida al caso de Barcelona.

Cuando comencé la observación de campo en la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*, en 25 de julio de 2015, la asociación estaba en receso, pero estaba siendo realizado un taller de juegos en la sede de la asociación, que está localizada en el Centre Cívic Parc Sandarú. La actividad fue ejecutada por una pareja brasileña denominada *Ateliê Giramundo*. Los dos brasileños eran de la ciudad de São Paulo, Brasil, y estaban realizando actividades (juegos y juguetes brasileños) para niños en Barcelona desde hacía cinco meses. Ese día, fui con mi hijo mayor, que en el aquel momento tenía 11. El taller estaba programado para empezar a las 11:30 de la mañana, cada sábado del mes de julio de 2015 (cartel abajo). Al llegar, fuimos invitados por la pareja a sentarnos juntos en la rueda con las otras madres y sus hijos, pues la actividad ya había empezado. Era notable la presencia de niños menores y sus madres.

Imagen 1 - Cartel informativo Ateliê Giramundo



ATELIÊ
GIRA MUNDO

TODOS OS SÁBADOS DE JULHO, DAS 11H30 AS 13H,

o Ateliê Gira O mundo - Brinquedos e brincadeiras do Brasil tem uma parceria muito especial!
Nossos encontros e atividades acontecerão no espaço da APBC!

- preço para sócios da APBC - 5 euros por criança
- preço para não-sócios da APBC - 7 euros
- Adulto acompanhante não paga, os pais e responsáveis são bem-vindos e podem brincar também!
- Para crianças menores de 3 anos, é obrigatória a participação de um responsável na atividade

Onde?
Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha - APBC
C/ Buenaventura Muñoz, 21 - Centre Cívic Parc Sandarú
08018 Barcelona / <M> Arc de Triomf
e-mail: apbc.bcn@gmail.com / contato@ateliêgiramundo.com

ATELIÊ GIRMUNDO
www.ateliêgiramundo.com

Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha



Fuente: Blog APBC¹⁴

¹⁴ Disponible en <http://brasileirinhos-apbc-bcn.blogspot.com/2015/07/ferias-com-apbc.html>. Recuperado el día 14/08/2019

Erábamos cuatro madres y cinco niños y realizamos la confección de dos juguetes¹⁵ de papel. Conversé con dos madres; una madre estaba con sus dos hijos, de 5 y 2 años, respectivamente. Ella declaró que estaban en Barcelona para que el marido realizara una parte de su doctorado, durante un año. La madre ya era doctora y conocía, desde Brasil, el *Ateliê Giramundo*; estaba allí para que sus hijos se sintiesen más tranquilos, adaptándose mejor a la nueva ciudad. La otra madre vivía en Barcelona hacía ocho años, estaba con su hija de tres años, y me explicó que descubrió la APBC hacía poco tiempo y justificó destacando que ha sido madre “ahora”, y que el interés por un espacio como la APBC solo surgió en este momento, “después de ser madre”. Para el inicio de investigación, creo que estas declaraciones iniciales acabaran contribuyendo significativamente a reflexionar sobre las cuestiones de investigación, además de para el desarrollo de los caminos seguidos por mi enfoque de observación.

A la semana siguiente estuve en la colonia de vacaciones, llamado en portugués *Clubinho de Férias*, pues en aquel momento en la APBC no tenían clases. En este día me acompañaba mi hija, entonces con nueve años, llegamos por la mañana al Centre Civic Parc Sandaru; estaban en la actividad 11 niños entre 3 a 8 años y dos profesoras; ellas estaban ensayando un espectáculo de teatro titulado *Sítio do Picapau Amarelo e os Saltibancos Trapalhães*¹⁶, los niños jugaban mucho, saltaban cuerdas, imitaban animales y jugaban a pelota. Algunos de los niños llevaban camisetas de Brasil, las profesoras hablaban solamente en portugués. En aquel momento, me percaté que solo un niño contestaba a las profesoras y hablaba con todos en español.

Por la tarde, la actividad continuó en el Parc de la Estación Nord (al lado de la sede de la APBC) y yo seguí con mi trabajo, hablé con las profesoras, con los niños, con otros socios y socias que venían a buscar a sus hijos y también con algunos miembros de la coordinación de la asociación y fue entonces que la presidenta de la APBC me presentó a la tesorera de la asociación como antropóloga y que “vino a ver a nuestros *indiozinhos*”. Así empecé a participar de las actividades de la asociación reconocida entre todos como

¹⁵ Los juguetes: yo-yo y una pipa con una bolita para soplar.

¹⁶ *Sítio do Picapau Amarelo* es una serie de 23 volúmenes de literatura infantil escrita por el autor brasileño Monteiro Lobato entre los años de 1920 1947, y *Saltibanco Trapalhães* es una película brasileña protagonizada por el grupo humorístico *Os Trapalhães* en 1981.

madre de *brasileirinhos*, pero también como una antropóloga que estaba estudiando lo que hacían.

Las clases de lengua de herencia, referente al año lectivo de 2015-2016, empezaron el 19 de septiembre y, desde entonces, pasé a acompañar las actividades realizadas, utilizando el diario de campo para registrar los acontecimientos, charlas y otras observaciones. Después de dos meses (en noviembre de 2015, permaneciendo socia durante el año lectivo correspondiente), sentí la necesidad de asociarme, pues, siendo socia, yo podría participar de las actividades, sintiéndome más a gusto estando allá. Mi condición de brasileña y también madre de *brasileirinhos* me permitió integrarme oficialmente a la asociación. Después de asociarme, empecé a ayudar voluntariamente en la biblioteca de la APBC, lo que me permitió conocer, hablar y crear una relación de más confianza con socias, socios y niños. La forma inicial de mi presentación como “antropóloga” o “investigadora”, era retomada puntualmente, por ejemplo, para presentarme a otras investigadoras o profesoras que llegaban por la primera vez a la asociación, y era completada con la información de que yo estaba allí también ayudando en la catalogación y préstamos de libros de forma voluntaria.

Aunque la metodología principal de esta Tesis sea la etnográfica en el sentido más clásico, utilicé otras metodologías y técnicas de investigación, como por ejemplo: la investigación documental de datos sobre la inmigración brasileña, una etnografía virtual a partir del acompañamiento de los sitios web y redes sociales digitales de las iniciativas de Portugués como Lengua de Herencia, alternativas a las iniciativas del Gobierno brasileño. Pero en todos los momentos de la ejecución de la investigación, las informaciones adquiridas fueron entrelazadas y colegidas, para posibilitar una interpretación y análisis en profundidad y articulado, relacionándolo con los abordajes teóricos.

La investigación, en los aspectos del trabajo de campo, fue desarrollada conforme a los protocolos éticos de las ciencias sociales, donde los participantes fueran informados sobre los objetivos del estudio, así como también de su participación voluntaria. En este sentido, participé de una asamblea realizada por la asociación, y en la ocasión presenté y hablé sobre la investigación, e informé a los presentes que observaría las clases, aplicaría cuestionario, realizaría entrevistas y encuentros, y aproveché para invitarlos a su

participación voluntaria. Como mi presentación constaba en el orden del día de esa reunión, fue votada y aprobada por todos los presentes, y registrada en acta por la presidenta de la asociación.

Para aplicar el cuestionario y realizar las entrevistas, elaboré dos documentos de *Termo de Consentimiento Libre e Esclarecido para a Participación en Pesquisa*¹⁷. El cuestionario aplicado a los socios¹⁸ tuvo como objetivo identificar los rasgos de sus perfiles sociales, contemplando más personas, ampliando datos y obteniendo resultados más concretos y cuantificables sobre las brasileñas y los brasileños implicados en la asociación. Participaron 20 de los 40 socios, siendo 18 de Barcelona y 2 de Canet de Mar. Los socios que no contestaron la encuesta personalmente, lo hicieron espontáneamente por correo electrónico.

Para una muestra, abajo presento una tabla con los perfiles sociales de las socias y socios de la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*, con datos obtenidos de los cuestionarios.

Tabla 1 – Perfiles de las socias y socios de la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*

Perfiles de las socias y socios de la <i>Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha</i> - 2016						
Salida Brasil	Idad	Sexo	Ciudad de Nacimiento	Región	Escolarización	Actuación Profesional
1998	47	F	Salvador/BA	NE	Grado	Guía turística
1998	53	M	São Paulo/SP	SE	Especialización	Abogado
1999	47	M	Chile – Santiago	-	Grado	Analista de sistemas
2000	45	F	Rio de Janeiro/RJ	SE	Doctora	Bióloga
2000	46	F	Pederneiras/SP	SE	Grado	Traductora
2000	46	F	Santos/SP	SE	Ensino Prof. Grado Medio	Esteticista
2001	41	F	Fortaleza/CE	NE	Especialización	Comercial
2001	49	M	São Mateus do Sul/PR	S	Ensino Médio	Músico
2004	38	F	Campinas/SP	SE	Doctora	Traductora
2005	37	M	Curitiba/PR	S	Master	Ingeniero eletrônico
2005	41	F	Curitiba/PR	S	Grado	Community Manager
2005	41	F	Rio de Janeiro/RJ	SE	Especialización	Administrativa
2005	47	F	Glória de Dourados/MS	CO	Enseñanza Secundaria	Limpieza

¹⁷ Los modelos de los consentimientos utilizados pueden ser vistos en los anexos 4 (consentimiento añadido al cuestionario aplicado a los socios de la APBC) y 6 (formulario de consentimiento de las entrevistas con las fundadoras de las iniciativas en Cataluña).

¹⁸ Ver Anexo 4, “Cuestionario Aplicado a los Socios de la ABPC”.

2005	47	M	Votuporanga/SP	SE	Especialización	Ingeniero
2005	49	F	Florianópolis/SC	S	Grado	Asistente social/notaria
2006	44	F	Pau dos Ferros/RN	NE	Master	Analista de inversiones
2007	37	F	Brasilia/DF	CO	Master	Periodista
2007	47	F	Óbidos/PA	N	Ensino Médio	Niñera
2016	46	F	Ouro Preto/MG	SE	Doctora	Profesora/Psicóloga
	43	F	Barcelona/ES	-	Master	Técnica ambiental

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de investigación

Entre los implicados en la APBC, los datos de la tabla arriba demuestran la gran presencia de madres socias, representando 75% de los participantes del cuestionario. Otro dato muy expresivo destacado es el periodo que esas socias y socios han salido de Brasil, apuntando que en su mayoría esas brasileñas y brasileños viven en España hace más de 12 años. También destaco que el 45 % de los participantes poseen escolarización a nivel de posgrado (especialización, master o doctorado) y tienen en media 44,5 años. Un gran porcentaje es procedente de la región Sureste de Brasil, además de otras diferentes regiones del país, como también hay una madre catalana que el progenitor de su hijo es brasileño. Estos perfiles serán analizados en profundidad en los capítulos de la Tesis.

Las entrevistas cualitativas¹⁹ fueron abiertas y realizadas a partir de un guión, con cuatro madres fundadoras, tres de la APBC, de Barcelona y Canet de Mar, y la fundadora de la *Tribo Verde Amarela*, de San Joan Despí. Tuvieron como objetivo obtener informaciones sobre las trayectorias de vida de las fundadoras del PLH en Cataluña. He buscado identificar sus orígenes de Brasil, las motivaciones para dejar el país, formación, escolarización, matrimonio, familia, y cómo han surgido sus intereses por la enseñanza de la lengua y cultura de Brasil para sus hijos y posterior organización de las iniciativas. La propuesta ha sido analizar los capitales sociales movilizados, con atención a sus trayectorias de vida, sociabilidades y la simbología de sus acciones, como trataré en los capítulos quinto y sexto.

¹⁹ Ver Anexo 3, “Guía para Entrevista”

La estructura de la Tesis

Esta Tesis está dividida en seis capítulos, más las consideraciones finales:

En el Primer Capítulo se calibra la presencia de la inmigración brasileña en el mundo, con la intención de aclarar lo que significa esta comunidad de inmigrante en el contexto global. Muestro, con estadísticas, la concentración de sus comunidades en diversas partes del orbe. Presento y analizo los rasgos generales de la inmigración brasileña como un proceso reciente, pero con sus dinámicas propias y destinos más recurrentes, y busco analizar algunas peculiaridades de los perfiles de los inmigrantes. También expongo los rasgos de esta inmigración con destino a España, Cataluña y Barcelona, con particular atención a la fuerte presencia de inmigrantes mujeres en tales contextos, procedentes de las más disímiles regiones de Brasil, llegadas en varios momentos, a partir de los años 90 del siglo XX. La metodología utilizada en este capítulo parte de una revisión bibliográfica sobre la inmigración brasileña en el extranjero, complementada con investigación documental y estadística, además de presentar ejemplos concretos a partir de informaciones adquiridas durante el trabajo del campo.

En el Segundo Capítulo, focalizo en el análisis de la representatividad de la Lengua Portuguesa en el mundo y las estrategias de difusión de la lengua por parte de los países que tienen el portugués como idioma oficial, particularmente Brasil y Portugal. Muestro como los Gobiernos de estos países promueven las políticas lingüísticas. A continuación, me concentro en la política de la lengua en la diáspora, en especial en España, y cómo surgen las iniciativas de enseñanza de la lengua portuguesa en el contexto de la inmigración brasileña. Abordo cómo la Lengua de Herencia brasileña pasa a formar parte de iniciativas asociativas de inmigrantes, y consecuentemente, cómo la lengua pasa a ser reconocida y estimulada por el Ministerio de las Relaciones Exteriores de Brasil. Analizo cómo se formulan las políticas del Gobierno brasileño con relación a la lengua y cómo surgen las diferentes ideas sobre la lengua portuguesa “brasileña” y su enseñanza no exterior. Destaco cómo surge el concepto de *lengua de herencia* y cómo ha surgido una teoría propia que ha conducido la enseñanza de portugués brasileño entre los inmigrantes y sus descendientes. También analizo como la *lengua de herencia*, en este caso, se ha tornado una política de identidad en varios lugares del mundo, destacando la especificidad

de estas experiencias en España en general, y en Cataluña en particular. En este capítulo, las metodologías utilizadas fueron: la revisión bibliográfica y documental sobre estudios y estadísticas de la presencia de la lengua portuguesa en el mundo; la revisión bibliográfica de los estudios sobre las políticas lingüísticas del portugués; la investigación en los sitios web de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) y de los Gobiernos brasileño y portugués sobre como definen y como hacen sus políticas lingüísticas; y por último he buscado, a través de la web, el contacto de las asociaciones y los eventos que realizan, además de informaciones y estadísticas sobre las iniciativas del Portugués como Lengua de Herencia en diferentes países.

En el Tercer Capítulo, presento el concepto de *Lengua de Herencia*, que proviene de la lingüística, el cual gana sentido e importancia en los contextos de la inmigración, en relación con el modo en que el portugués brasileño también gana particular significado de Lengua de Herencia y cómo, a partir de estos argumentos, se construyó una propuesta de enseñanza que deviene base de la producción de materiales didácticos, de discursos de identidades y de los proyectos de las asociaciones dedicadas al tema de la lengua y la cultura para hijos de brasileños en la inmigración. Destaco que la idea del uso de la denominación Portugués como Lengua de Herencia (PLH) se debe a sus protagonistas inmigrantes brasileñas. Como también el uso de la sigla PLH y el significado que estas mujeres, a través de redes digitales de socialización o de redes académicas, de amistad y profesionales, vienen expandiendo en su movimiento asociativo, y la idea de la importancia de la preservación en el extranjero de la lengua y cultura de Brasil. Para eso, traigo una investigación documental y bibliográfica sobre el término y su uso a partir de órganos oficiales brasileños, en su comunicación a través de la web, y complementada con informaciones obtenidas a través de la investigación de campo.

En el Cuarto Capítulo, analizo cómo se constituyen las redes (a nivel global, y en particular europeo) de experiencias, diálogos y solidaridad entre las iniciativas de PLH, así como también entre las madres y padres de *brasileirinhos* con relación a la lengua de herencia: cómo ellas y ellos se organizan en red, cómo actúan, cómo debaten y consolidan una reflexión sobre las experiencias de la inmigración y el conocimiento de la lengua de herencia en sus proyectos familiares, además de sus formas de experimentar la inmigración y modos de entender sus identidades y la de los hijos. Estas redes son constituidas a través

de los encuentros e intercambio de informaciones por los medios digitales, por los encuentros y eventos en que las inmigrantes brasileñas participan, incluidos cursos de capacitación y formación para el empleo del portugués brasileño como lengua de herencia, y por la constitución de una organización colectiva y asociativa que reúne diversas iniciativas brasileñas que promueven el PLH en Europa. La principal metodología utilizada en este capítulo fue la investigación y análisis de la comunicación, y de la articulación de las personas entorno de las iniciativas, a través de las redes sociales digitales, conjugada con investigación de campo, y observación directa en los eventos de la asociación APBC, además de los eventos de lengua de herencia en Múnich (II SEPOLH, en 2015) y en Brasilia (I Congresso Mundial de Bilingüismo e Linguas de Herança, en 2017).

En el Quinto Capítulo, presento las iniciativas de Portugués como Lengua de Herencia en España, especialmente las organizadas en Cataluña, en la provincia de Barcelona. A partir de del trabajo etnográfico y observación participante, destaco las motivaciones que tuvieron las fundadoras para movilizarse en torno a la idea de la enseñanza del PLH, así como también los perfiles (origen, motivaciones, escolarización) de esas agentes. Abordo los trabajos realizados por las iniciativas en Cataluña, destaco los perfiles de las socias y socios en la APBC, además de las motivaciones que llevaron a esas personas a buscar una iniciativa con esta propuesta. Por contraste, también utilizo datos macro sobre las fundadoras y sobre los proyectos en otras partes de Europa, adquiridos de entrevistas y cuestionarios para la comprensión de un fenómeno que es más amplio. Las cuestiones de la especificidad en Cataluña, son analizadas también a través de un enfoque más específico desde una experiencia etnográfica, que ha permitido identificar los rasgos de las trayectorias y de los significados de las iniciativas con una mirada más microscópica, enfatizando las vivencias, experiencias y narrativas de sus protagonistas.

En el Sexto Capítulo, busco presentar, a partir del trabajo etnográfico y observación participante, cómo los símbolos de una “brasilidad imaginada” son traídos para el contexto de manutención y enseñanza de PLH; la cultura es entendida aquí como un sistema simbólico constitutivo de las acciones humanas presente en las prácticas sociales, como un abanico de significados producidos en un sistema compartido por sus miembros. Muestro cómo este universo simbólico aparece en las propuestas de eventos promovidos por las asociaciones, especialmente por la APBC, y en las prácticas pedagógicas, incluidas las

clases de PLH para *brasileirinhos*. Haciendo uso de mis materiales etnográficos, describo las sociabilidades en los encuentros, fiestas y espacios de la asociación, considerando la heterogeneidad (de etnicidad, de clase social, lingüística y etaria) de los niños hijos de madres y padres de distintas regiones de Brasil. En las “consideraciones finales”, conecto las síntesis de los análisis hechas en el cuerpo de los capítulos, respondiendo las cuestiones puestas por esta Tesis.

CAPÍTULO 1

LAS MIGRACIONES BRASILEÑAS Y SU PRESENCIA EN ESPAÑA, CATALUÑA Y BARCELONA

En este capítulo, abordo la presencia de brasileñas y brasileños en el mundo, con la intención de aclarar lo que significa esta inmigración en el contexto global. Muestro, con estadísticas, la concentración de sus comunidades en diversas partes del orbe. Hay que destacar que los estudios sobre la migración internacional marcan los años 80 del siglo XX como el comienzo de la generalización de la inmigración internacional brasileña y que esta sería una nueva realidad para Brasil (Sales, 1991, p. 23, Margolis, 2013), que hasta entonces era considerado como un país receptor de comunidades extranjeras.

Según Margolis (2013) y Sales (1999), pioneras en los estudios sobre emigración brasileña, el primer movimiento de los brasileños hacia el extranjero fue consecuencia de la crisis económica que el país enfrentó a fines de los años 80, caracterizada por la “hiperinflación, desempleo y bajos salarios”, e inicios de los 90 por la crisis política del Gobierno de Fernando Collor de Mello, lo que motivó a muchos brasileños a dejar el país en busca de oportunidades. El principal destino fue Estados Unidos. Margolis (2013) apunta que la clase media fue la más afectada, al perder su poder adquisitivo. El exterior era visto por ellos como una alternativa para mantener sus recursos y capitales sociales, como la educación superior y otros factores amenazados por la crisis económica enfrentada.

A finales de los años 80 y a lo largo de los 90, el primer movimiento migratorio de brasileños al extranjero, sobre todo los EE. UU, Europa y Pacífico, fue marcado, en general, por brasileñas y brasileños que presentaban un elevado nivel de escolarización, eran procedentes de la clase media, originarios de las zonas urbanas del país, y altamente cualificados. El segundo momento de la emigración internacional, en el inicio de los años 2000, es marcado por brasileñas y brasileños con perfiles más diversificados, presentaban mayoritariamente un grado de escolarización mediano, y eran pertenecientes a una clase

media más baja, buscaban trabajos que exigían menos estudios y cualificaciones, y eran procedentes también de pequeñas ciudades y de zonas rurales del país (Margolis, 2013)

Según Margolis (2013), los distintos perfiles sociales de la inmigración brasileña en sus diferentes momentos producirán una diversidad en esta inmigración, en los distintos países que llegaran. Las distinciones más significativas que se reproducen en exterior son las de clase, de escolaridad y de origen regional. Las diferencias relativas a la clase social y educación significan que las olas de inmigrantes brasileños casi no interactúan entre sí, o sea, “los dos conjuntos de inmigrantes reproducen, en parte, la jerarquía social que es tan característica de la sociedad brasileña” (Margolis, 2013, p. 166. Traducción mía). Mientras, según la autora, de la misma forma que en general esta primera inmigración no presenta unos rasgos étnicos “visibles”, esto es indirectamente reproducido como lo es en Brasil, donde la mayoría de la población más escolarizada y de clase media más alta es la población blanca, pero no solo.²⁰. Actualmente sin embargo es posible encontrar una diversidad muy grande de fenotipos y trayectorias sociales en los distintos países para donde inmigran.

Hay que destacar que, desde 2014 y a lo largo de los años siguientes, Brasil vive un nuevo movimiento migratorio de sus ciudadanos hacia el exterior. Las causas principales de esa situación son, nuevamente: la crisis económica y política, además del aumento de la violencia. Según reportes de periódicos brasileños²¹, de 2014 a 2016, la *Receita Federal* de Brasil²² entregó 55.403 declaraciones de salida definitiva del país, indicando que en relación con el último trienio hubo un aumento de 81,61 % de salidas. También se destaca el aumento de la comunidad de brasileños en Portugal, donde en 2017 hubo un aumento del 5,1 %, constituyendo la mayor comunidad extranjera en ese país.

²⁰ Los datos demográficos de Brasil pueden ser consultados en <https://www.ibge.gov.br>

²¹ Disponible en: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral/com-a-crise-cresce-numero-de-brasileiros-que-deixam-o-pais,70001849689> Acedido en 11/09/2018
<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/06/numero-de-brasileiros-em-portugal-volta-a-subir-depois-de-seis-anos.shtml>. Consultado el 11/09/2018

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/06/numero-de-brasileiros-em-portugal-volta-a-subir-depois-de-seis-anos.shtml> Consultado el 11/09/2018.

²² La Receta Federal es un órgano del Ministerio de la Hacienda que tiene como responsabilidad la administración de los tributos federales y el control aduanero, además de actuar en el combate a la elusión y evasión fiscal, contrabando, descance, piratería y tráfico de drogas y animales. Para más informaciones : <http://idg.receita.fazenda.gov.br/sobre/institucional>

Como he indicado antes, Brasil, por haber comenzado su movimiento migratorio a fines de los años 80, se caracteriza por tener una migración internacional relativamente reciente. Los primeros estudios sobre esta inmigración marcan los años 90. Después de esto, la bibliografía referente al asunto ha crecido de forma considerable a lo largo de los años. O sea, las investigaciones sobre la emigración brasileña internacional empezaron siguiendo el recorrido de los propios flujos migratorios. “Cuando las noticias de brasileños residentes en el exterior o de los inmigrantes clandestinos en el país empezaron a aparecer en la prensa a mediados de los años de 1980, dos cuestiones generales incitaban a los investigadores: ¿Quién son los brasileños emigrantes?, ¿El Brasil aun atrae inmigrantes, quiénes son?” (Assis y Sasaki, 2001, p. 1-2, Traducción mía).

Más recientemente, Machado (2015), a partir de su análisis bibliográfico acerca de la temática, destaca los principales problemas enfrentados con relación a los accesos a los derechos de ciudadanía por los brasileños en el extranjero, destacando: 1) trabajo y legalidad; 2) discriminación social y 3) reformulaciones de género. Según el autor, el trabajo es una cuestión central entre estos problemas y por esto se torna también una cuestión importante en las investigaciones. Para Machado (2015), estos estudios han demostrado la gran fragilidad de los trabajadores brasileños inmigrantes en el mercado laboral. “Como el trabajo es una cuestión central, podemos afirmar que la mayor parte de los brasileños en exterior vive o en una situación de no-ciudadanía o, cuando menos, en la de una ciudadanía de segunda, tercera o cuarta clases²³” (Machado, 2015, p. 237, Traducción mía). En esto sentido, la ciudadanía en la inmigración está cargada de simbolismo prejuiciado, formado por sentidos sociales y políticos, sumados a los orígenes de los migrantes. Como ha dicho Sayad (1998), la idea del inmigrante solo existe en la sociedad en el momento que él cruza su frontera.

Más allá del origen, otro punto resaltado por estudiosos es la cuestión del género. Como apunta Padilla (2007), “los inmigrantes tienen género, pertenecen a un grupo étnico, a una clase social y se integran a una sociedad de destino compleja, donde generalmente el mercado laboral se encuentra étnica y sexualmente estratificado, condicionando la

²³ Según Machado (2015), ciudadanía de segunda, tercera o cuarta clase corresponde a aquellos trabajadores inmigrantes legales que adquieren su legalidad en el país, pero la falta de ciudadanía es casi completa.

inserción de los inmigrantes” (p. 113). La procedencia no es todo, pues “los inmigrantes acceden a diferentes tipos de recursos, muchos a través de las redes sociales que pueden ser más o menos significativas según el sexo del inmigrante, entre otros aspectos (Padilla, 2007, p. 113). La autora aún destaca que los nichos laborales caracterizados por el género, en Portugal, además de los servicios domésticos ser reservados a la inmigración femenina, en sectores de hotelería y restauración, donde brasileñas y brasileños se destacan, sus funciones están segmentados por el sexo, por ejemplo: la limpieza y la comida en los hoteles son hechas por las mujeres y en la área de atención al cliente por hombres y mujeres (Padilla, 2007).

En la investigación de Solé, Cavalcanti y Parella (2011), los datos sobre los sectores laborales donde las brasileñas y brasileños están presentes, apuntan que hay una menor concentración de brasileñas en servicios domésticos, en comparación con otros colectivos latinoamericanos (con excepción de las argentinas, que siguen patrones similares a de las brasileñas), y una mayor presencia en puestos calificados, como médicas, psicólogas, profesoras, abogadas, periodistas, y otros. Pero los autores también resaltan que eso no quiere decir que las brasileñas no estén en nichos laborales donde se encuentran una buena parte de la migración femenina procedente de países más pobres: una importante parte de brasileñas se encuentra en servicios relacionados a la reproducción social, como el trabajo doméstico asalariado, cuidado de niños y ancianos y el “trabajo sexual” o industria del sexo. Los autores destacan que los hombres están presentes en los sectores de construcción e industria, restaurantes, hoteles, servicios de transportes entre otros, pero también en el trabajo sexual masculino²⁴ (Solé, Cavalcanti y Parella, 2011).

Para Padilla (2007), en sus estudios sobre inmigración brasileña, no podemos estudiar las migraciones sin considerar los aspectos implicados por el género, tanto en el origen como en el destino, considerando que el género en el contexto migratorio asume un carácter de gran complejidad. Padilla (2013) llama la atención sobre las cuestiones de género, apuntando particularmente dos aspectos: primero el cuantitativo, debido al aumento de las migraciones femeninas; segundo, el cualitativo, poniendo la presencia y el papel de las mujeres como actrices y protagonistas de las migraciones (Padilla, 2013). Ella destaca que

²⁴ Para informaciones más detalladas sobre las brasileñas y brasileños en el mercado de trabajo Español, consultar Solé, Cavalcanti y Parella (2011).

los primeros estudios sobre migración consideraban a la “mujer como un elemento más de la migración familiar, en la que no decidía, estaba ausente, no era promotora ni iniciaba la migración, era vista como vulnerable y provenía generalmente de países con sistemas de menor igualdad de género, lo que la hacía sumisa” (Padilla, 2013, p. 2). Mientras, resalta que, en los estudios más recientes, el papel de las mujeres en el movimiento migratorio pasa ser visto de forma diferente, considerándola también como agente del proceso.

Teniendo en cuenta la diversidad cultural, histórica, política y económica de los países receptores de inmigrantes, conjugándolas con las historias y trayectorias personales, debemos reflexionar que las experiencias de brasileñas y brasileños en los más diversos países no se dan de la misma manera, pues las trayectorias migratorias son experiencias individuales, y el resultado de esas experiencias dependerá de cada contexto donde están insertados. Esas vivencias despiertan sensaciones, conocimiento y sentimientos que posibilitan desarrollar múltiples intereses o desintereses de tal realidad. Por otro lado, a través de datos y estadísticas sobre los movimientos inmigratorios, es posible también percibir los movimientos más recurrentes de ciertos perfiles sociales a ciertos destinos.

Margolis (2013) destaca el nivel de escolarización de los brasileños en comparación con otras nacionalidades en los EE.UU, como México y otras de América Central por ejemplo, se destacaba, ya que la mayoría de esos inmigrantes no habían acreditado tener estudios secundarios. De modo general, en el primer movimiento emigratorio para Europa, los brasileños presentaban un perfil semejante al de los EE. UU: escolarización elevada, de clase media, provenientes de las zonas urbanas del país y altamente cualificados. A partir del inicio de los años 2000, el perfil de esos brasileños también pasa por modificaciones, presentando unos niveles de escolarización algo más bajos, y perteneciendo a una clase media más baja, en búsqueda de trabajos que exigen menos estudios y cualificaciones (como en restaurantes, comercio y casa de familias), y teniendo como uno de sus objetivos ganar dinero para ayudar la familia que se ha quedado en Brasil (Margolis (2013).

A medida que las redes sociales de migración se maduraron y se expandieron, contribuyeron a reducir los costes personales y financieros de la migración, posibilitando el surgimiento de una población migrante más diversificada (Margolis, 2013). Al disminuir los costes, y aumentar los beneficios, las redes sociales posibilitaron la reproducción de

unos perfiles demográficos de los inmigrantes más próximos a la composición de la población del lugar de origen. Para la autora, los inmigrantes más pobres que antes no tenían acceso a la información y recursos para emigrar, pasan a tener las dos cosas: asistencia monetaria, y consejos de amigos y de parientes que ya están establecidos en el extranjero.

Solé, Cavalcanti y Parella (2011) destacan la gran diversidad en los proyectos migratorios de las brasileñas y brasileños en España, en cuanto a origen social, nivel educativo, formación académica, e inserción en el mercado laboral. Subrayan que la desigualdad social y heterogeneidad presente en los contextos de origen del Brasil, están también presentes en España. Según los autores, “son personas originarias del campo, trabajadores de la construcción en las grandes urbes, empleadas domésticas, profesionales de la hostelería y un largo etcétera” (Solé, Cavalcanti y Parella, 2011, p.96). Además, apuntan que por detrás de los diferentes proyectos migratorios, existen también variados recursos sociales accionados, como por ejemplo: “el capital de clase, que actúan de modo dinámico y decisivo en la construcción, orientación, duración y gestión de dichos proyectos” (Solé, Cavalcanti y Parella, 2011, p.120).

En este capítulo, presento y analizo los rasgos generales de la inmigración brasileña como un proceso reciente, pero con sus dinámicas propias y destinos más recurrentes, y busco presentar algunas peculiaridades de los perfiles de las y los inmigrantes. También pretendo exponer los rasgos de esta inmigración con destino a España y Cataluña, con particular atención a la fuerte presencia de inmigrantes mujeres en tales contextos, procedentes de las más distintas regiones del Brasil, llegadas en varios momentos, a partir de los años 90 del siglo XX.

1.1 INMIGRACIÓN BRASILEÑA EN PROCESO

Los estudios sobre migración internacional brasileña destacan, desde los primeros movimientos migratorios hasta hoy, que los inmigrantes brasileños, como tanto otros, en general, salen de su país en busca de mejores oportunidades, tanto de trabajo y calidad de vida, miedo de la inseguridad, como también para estudiar y para conseguir guardar dinero para proyectos futuros en Brasil (Machado, 2015; Margolis, 2013, 2008; Sales, 1999). Las

remesas de dinero enviadas para los familiares que se quedaran en Brasil tienen influencia directa en la cualidad de vida de esas personas, pues posibilitan con que las familias mejoren sus accesos a la salud, a la educación y a la morada. Las conexiones entre los que se quedan y los que marchan también son muy frecuentes, facilitan redes de migración, además de mantener vivas las posibilidades de retorno. La ascensión social de los que inmigran y de sus familias que se quedan o no es parte de idealización y objetivos recurrentes de esta inmigración.

Según los datos del Ministerio de las Relaciones Exteriores de Brasil (2016), hay más de tres millones de brasileñas y brasileños inmigrados²⁵. A través de los datos es posible observar que la mayor comunidad de brasileños en el exterior está en América del Norte, con 47,58 % de todos los brasileños inmigrados. En los EE. UU, se encuentra la mayor comunidad de esta inmigración, que representa 45,73 % del total de brasileños en el mundo. Cuando incluimos los países de Latinoamérica como destino, son otro 18 % de los inmigrados. Por tanto, sumandos los países de la América son 65,58 %.

El segundo destino continental elegido por las brasileñas y los brasileños es Europa (Tabla 2), estando presentes en 35 países del continente y representando el 24,36 % de los brasileños inmigrados. La mayor comunidad en Europa está localizada en el Reino Unido, que supone el 3,89 % de los brasileños en el mundo, seguida por la de Portugal, con 3,77 %, y España, con 2,81 %. Los datos sobre estos inmigrantes en otros continentes, más allá de las Américas y Europa, representan aproximadamente el 10 %. Cerca de una cuarta parte de los inmigrantes del Brasil, se encuentra en Europa, dispersos en muchos de sus países, por donde hay tránsito libre en la mayor parte del continente.

Sobre los datos presentados, es importante aclarar que el MRE de Brasil informa que los números de la inmigración son un estimación, en la que se han tenido en cuenta muchos factores, como: “datos oficiales de los países receptores; censos oficiales; números de electores registrados en la jurisdicción correspondiente, número de matriculados en los consulados, encuestas dentro de la comunidad, solicitudes de pasaporte, o datos

²⁵ Datos de los estimados poblacionales realizados por el MRE, actualizados el 26/11/2016. Recuperados de <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf>

disponibles de salida y retorno de brasileños”²⁶, además de conjugar esos factores con la pregunta específica del Censo sobre el número de familiares residentes en otros países. Según el MRE, es preciso considerar que hay brasileños en situación migratoria irregular, lo que implica que no participan en encuestas ni censos; incluso, que no realizan su matrícula en consulados, lo que dificulta obtener datos más precisos sobre el total de inmigrantes.

De acuerdo con los principales estudiosos, desde el inicio del movimiento migratorio de brasileños, los Estados Unidos fue el principal destino de estos inmigrantes (Assis, 1995; Sales, 1999; Margolis, 2013). Para Margolis (2013), “los Estados Unidos han tomado cuenta del ‘imaginario geográfico’ de los brasileños que admiraban las películas, las canciones y las tecnologías norteamericanas” (p. 33. Traducción mía) desde los años 40, con la ascensión de la producción cinematográfica y luego después los programas de TV muy consumidos en Brasil. “Al saturar el público brasileño con representaciones de la que sería una vida buena, en el estilo norteamericano, los medios brasileños desempeñaron un papel en el flujo migratorio, aunque de manera no intencional” (Margolis, 2013, p.33. Traducción mía), contribuyendo a la idea del sueño americano, de una vida de consumo y confort que atraía a los brasileños.

Como he indicado, Europa es el segundo destino continental elegido por brasileñas y brasileños, al representar cerca de ¼ de la población emigrada. En la tabla que aparece más abajo, se puede consultar dónde están localizadas, en números absolutos, las mayores comunidades de brasileños, según los últimos datos disponibles por el MRE, correspondientes a 2016. Destaco que, exceptuando el caso de Portugal, en todos los otros países, al emigrar, los brasileños entran en contacto con lenguas nativas distintas de su lengua de origen, el portugués.

²⁶ Disponible en <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades> Consultado el 06/05/2019

Tabla 2 – Inmigrantes brasileños en Europa

País	Número de brasileños y brasileñas
Reino Unido	120.000
Portugal	116.271
España	86.691
Alemania	85.272
Suiza	81.000
Italia	72.000
Francia	70.000
Bélgica	48.000
Países Bajos	21.948
Irlanda	18.000

Fuente: elaboración propia, a partir de los datos del estimado de brasileños en el mundo, del MRE²⁷

Hay que señalar que hay algunas facilidades que permiten a las brasileñas y los brasileños emigrar a Europa, como, por ejemplo: no es necesario visa para turista en el espacio Schengen²⁸ para los brasileños en general por un período de 90 días, así como también el hecho de que muchos tienen doble ciudadanía (por ejemplo, alemana, austríaca, española, italiana o portuguesa), debido la masiva emigración europea a Brasil en los siglos XIX y XX, sumada a las leyes de ciudadanía *juris sanguinis* en estos países. Este último aspecto permite la permanencia sin visa en la Unión Europea para los casos de muchas brasileñas y brasileños descendientes de europeos. Además de esas “facilidades”, Margolis (2013) apunta que hay otros factores que estimulan la migración hacia Europa, como: la dificultad de conseguir visa de turismo para viajar a los EE. UU. después de los ataques de 11 de septiembre de 2001, además del aumento del control de sus fronteras; y también la fuerza

²⁷ Disponible en <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf> Consultado el 06/05/2019

²⁸ El Espacio Schengen es un área creada por convención entre países europeos, en la cual no hay controles fronterizos ni duaneros. En ese espacio, los ciudadanos brasileños pueden ingresar sin necesidad de visa y, en caso de que deseen circular entre los países del Acuerdo de Schengen, no necesitarán presentar sus pasaportes en las fronteras. Sin embargo, algunos requisitos pueden ser necesarios para ingresar en el espacio europeo. Informaciones disponibles en el sitio web del MRE. <http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/cartilhas/alerta-migratorio-espaco-schengen>

del euro frente al dólar estadounidense, que trae la idea de que los salarios son más rentables.

Junto a los elementos apuntados anteriormente, el fuerte vínculo histórico y la estrecha relación diplomática entre Portugal y Brasil han hecho de Portugal el principal destino europeo de brasileños. Feldman-Bianco (2016) ha destacado que Portugal es elegido por la facilidad lingüística y por los acuerdos con el Gobierno brasileño para facilitar contratos de trabajo (de los más diversos sectores) entre inmigrantes de ambos lados. Este hecho ha motivado a muchas personas a elegir Portugal como “puerta de entrada a otros países de Europa” (Solé, Cavalcanti, Parella 2011, p.42).

Destaco que la Unión Europea no es vista solamente como un destino económico, sino también como una forma de aumentar el propio capital social y simbólico, pues, como sociedad, es considerada “por muchos brasileños como más igualitaria, más culta, más elegante, más segura y menos corrupta que Brasil” (Margolis, 2013, p.135. Traducción mía). Con esto, la gente que inmigra desde Brasil va en busca de calidad de vida, de mejores salarios y de habilidades y conocimientos, tanto a través de la calificación por estudios o nuevas experiencias, como por lo que estos elementos pueden representar en términos de prestigio social,

Una especificidad relativa a Brasil en el contexto de los flujos migratorios latinoamericanos a Europa, es que mientras las brasileñas y brasileños prefieren migrar para Portugal, los otros colectivos inmigrantes de Latinoamérica eligen España, una elección en buena parte facilitada por las facilidades lingüísticas y vínculos históricos entre los países, aunque el principal destino de ambas emigraciones sean los Estados Unidos de América²⁹. Así, en España las brasileñas y brasileños representan el 9,09 % del colectivo emigrante de América del Sur, siendo que los colectivos de Ecuador, Colombia y Bolivia representan 58,61 % del total.

Según Solé, Cavalcanti y Parella (2011), la inmigración brasileña en Europa se presenta muy diversa, con perfiles “altamente calificados, profesionales liberales” y un “gran

²⁹ Para más detalles sobre el movimiento migratorio en el mundo, acceder https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en_chapter2.pdf?fbclid=IwAR1TbOxZsLeZ4SI0dYC92M41c_Z6YBKx5g_UQQUmwxe2V2-dewbWSqOwWtw Recuperado en 09/09/2019

contingente de trabajadores en el sector de servicios” (Solé, Cavalcanti y Parella, 2011, p. 41), no necesariamente calificados. Los autores destacan que, a partir de 2004, el flujo migratorio se complejiza, pues aparecen nuevos perfiles (clase social más baja, escolarización secundaria, menos cualificados) de inmigrantes brasileños en toda Europa y un aumento continuado de estos desde mediados de la primera década del siglo XXI. Padilla (2006) constata ese nuevo perfil de brasileños inmigrantes en Portugal, y Solé, Cavalcanti y Parella (2011) en España. Resalto que, desde los primeros estudios sobre las motivaciones de la emigración brasileña internacional, se aprecia que está determinada notablemente por cuestiones económicas, sea para huir de los problemas económicos que pasaba Brasil, sea por el deseo de reunir dinero para mejorar la vida de los familiares que se quedaran en el país.

Segun Padilla y Massanet (2010), los vínculos históricos y culturales son un factor de influencia indirecta en la elección de Portugal y España como destinos migratorios, aunque con diferentes matices y niveles en cada país. Este factor está compuesto por varios subgrupos de motivaciones: “Motivaciones culturales (atracción cultural de Europa y proximidad cultural); vínculos histórico-familiares (razones emotivo-afectivas y razones instrumentales), y facilidades de regularización en el país de destino” (Padilla y Masane, 2010, p. 77). Las autoras afirman que los vínculos históricos y culturales juegan un papel determinante en la receptividad demostrada por los estados de recepción, ilustrada en actitudes y medidas que favorecen o facilitan la migración de nacionales provenientes de los países latinoamericanos. Para las autoras, en la mayoría de los casos, la migración es el resultado de una combinación de factores que conjugan algún interés económico, por lo general para mejorar el bienestar y las expectativas de vida, con otros intereses como la “ampliación de horizontes, los deseos de aventura, la apuesta por una nueva vida personal o profesional, la presencia de familiares o amigos en el país de destino, entre otros” (Padilla y Massanet, 2010, p. 80).

Independiente de las motivaciones, la cuestión de la calificación y del trabajo, como subsistencia o como mejoría de vida, son dos elementos que están presentes en las posibilidades de mantenerse en la inmigración. Margolis (2013) destaca que, al menos durante y luego después de la primera década de emigración brasileña al exterior, la comunidad brasileña en los EE. UU., Japón y Europa estuvo marcada por personas de clase

media y con buen nivel de instrucción. Según la autora, “el nivel de escolaridad y clase social están íntimamente relacionados” (Margolis, 2013, p. 65. Traducción mía) en aquellos primeros movimientos³⁰. Padilla (2007) comparte la afirmación de Margolis, al resaltar que el grado de instrucción, además la clase social, puede ser un indicador de capital social con que, sobre todo las mujeres, cuentan cuando emigran.

Según Padilla (2007), la educación en Brasil se ha democratizado bastante en los últimos años, lo que explica la entrada de las personas de clase media-baja a la universidad y la obtención de títulos universitarios. La autora añade que la democratización de la educación es una gran conquista social y que eso posibilitó que los brasileños mejorasen sus condiciones de vida, pero “la educación, cuando no está acompañada de capital social suplementario, no es suficiente y dificulta encontrar trabajo” (Padilla, 2007, p.119). Considero que la afirmación de Padilla coincide con la observación de Solé, Cavalcanti y Parella (2011) acerca del perfil de los brasileños que llegaron a España en la primera década de los años 2000, un período en que muchos brasileños pasan por la ascensión social, obteniendo mayor capacidad de compra y, consecuentemente, posibilitando que los brasileños de clase media-baja también emigren con alguna expectativa de adquisición de nuevas experiencias, nuevos conocimientos, de trabajo y calificación.

Sobre la base de sus estudios, Padilla (2006) afirma que, en general, “los inmigrantes brasileiros no provienen de la capa más pobre de la sociedad; al contrario, su nivel de escolarización y formación y la forma de pago utilizada en el pasaje de avión indican que todos los que emigraron tenían a su alcance recursos económico-financieros, contactos y apoyo para poder emprender la experiencia inmigratoria” (p. 58). Resalta, incluso, que los ricos viajan por placer o trabajo, pero no emigran, y que los estudios sobre el origen de los inmigrantes voluntarios y de sus redes de apoyo han concluido que ellos provienen básicamente de “las clases medias, media-baja o media-alta, pero nadie de la clase alta ni

³⁰ Margolis (2013) destaca que en el inicio de la emigración, $\frac{3}{4}$ de las brasileñas y brasileños residentes en Madrid habían concluido la enseñanza secundaria y cerca de 13 % ya tenían grado. Subraya que en Italia los números eran semejantes, 80 % con enseñanza secundaria y 12 % con grado. En Inglaterra, $\frac{3}{4}$ tenían estudiado en universidades, de esos un poco más de la mitad concluyeron. En Japón, de los 70 % de *nikkeijins* (descendientes de japoneses) que emigraron para Japón, 30% ingresaron en la universidad, y el número de mujeres con grado era mayor que de los hombres. Resalta que el nivel de escolaridad de las inmigrantes brasileñas y brasileños ha disminuido desde el año de 2000. El nivel de escolaridad y clase social están intrínsecamente relacionados, y eso apunta que este movimiento fue un fenómeno específico de la clase media (Margolis, 2013).

de la clase menos privilegiada se convierte en inmigrante voluntario” (Padilla, 2006, p. 57). Ella apunta que, generalmente, se presupone que los inmigrantes son pobres, pero la realidad muestra que raramente los pobres logran emigrar, y que los estudios ilustran que quién emigra es, frecuentemente, una clase media más amplia, “dependiendo del tipo de sociedad de acogida y de las posibles expectativas en dichas sociedades” (Padilla, 2007, p.117)³¹.

Las investigaciones³² sobre migración brasileña a Europa han aumentado considerablemente a lo largo de la década de los años 2000 y, más allá de otros temas, las motivaciones apuntadas arriba están presentes en muchos de estos estudios. Destaco las publicaciones de André (2007), Badet (2011), Cavalcanti (2004), Machado (2003, 2007, 2015), Margolis (2013), Padilla (2006, 2007, 2008, 2013), Piscitelli (2007, 2009), Rubio y Cavalcanti, (2010), Solé, Cavalcanti, y Parella (2011).

El conjunto de estudios realizado por los autores citados, traen temas relevantes y relacionados con la investigación de esta Tesis, como los perfiles de las brasileñas y brasileños en diferentes países, la cuestión del género, las trayectorias y motivaciones. Más allá de tratar sobre la inmigración brasileña en otros países, se resaltan las investigaciones en España, donde los autores subrayan: las características y particularidades de las trayectorias y motivaciones migratorias, las estrategias de movilidad laboral, el imaginario social y las representaciones sociales sobre esta inmigración, especialmente sobre las brasileñas inmigrantes (Badet, 2011 y Teixeira, 2007).

³¹ Además de los datos traídos por los investigadores sobre las procedencias de las y los brasileños inmigrados, apuntando que son de diferentes regiones de Brasil, pero se destaca la región Sureste (Margolis (2013), Padilla (2007) y Solé, Cavalcanti y Parella (2011); el último Censo brasileño (2010) presenta datos que corroboran con los autores, destacando que 49 % son de la región Sureste, 17,2 % de la región Sur, 15 % de la región Nordeste, 12% de la región Centro-Oeste y 6,9 % de la región Norte. Demostrando que aproximadamente metade de la población brasileña inmigrada há salido de región Sureste. Datos disponibles en <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/noticias/censo-ibge-estima-brasileiros-no-exterior-em-cerca-de-500-mil/impressao> Recuperado en 09/09/2019.

³² En la revisión realizada por Assis y Sasaki en 2001, las autoras destacaron que los inmigrantes brasileños en Europa eran poco conocidos, y algunos trabajos, como de “Bógus (1995), Bógus & Bassanzzzi (1998); Prencipe (1996); Huber (1996); Savoldi (1998); Soares (1997); Feldman-Bianco (1999); Silva (2000), Machado (1999), Santos (1998)” y (Assis y Sasaki 2001, p. 17-18) presentaban diferentes aspectos del movimiento de esa población, con investigaciones realizadas en Alemania, Italia, Portugal y Suiza. Los estudios hasta entonces buscaban trazar el perfil de este movimiento de brasileños, y también buscaban delinear quiénes y cuántos son los inmigrantes brasileños en el extranjero. Las autoras subrayan que la mayor producción de investigaciones sobre la inmigración brasileña hasta los años 90 se concentró en los Estados Unidos, Japón y Paraguay (Assis y Sasaki, 2001).

La literatura consultada señala (además de las trayectorias, motivaciones y perfiles de esta inmigración, como ya hemos afirmado más arriba) que la movilidad e inserción laboral de esta inmigración viene bastante condicionada por la pervivencia de los estereotipos atribuidos a las brasileñas y brasileños, como personas felices, simpáticas, comunicativas y sensuales, hasta la actuación empresarial como forma de ascensión social y una alternativa a los empleos reservados a las inmigrantes, siendo este un tema bastante recurrente³³. Por lo tanto, en lo que se refiere al imaginario social de esa inmigración, construido en espacios mediáticos y sociales, se percibe que se refuerzan los estereotipos relacionados con una “brasilidad” que caracteriza sobre todo a las mujeres como sensuales, bellas y alegres los cuales, consecuentemente, pueden generar exclusión o aceptación dependiendo de las personas y sus contextos³⁴.

Muchos de estos estudios se basan en investigaciones que apuntan la cuestión del género y sus particularidades en su forma y números (Piscitelli 2007, 2009; Padilla 2006, 2007, 2008, 2013), como también y el estudio de la segunda generación de inmigrantes; concretamente, el análisis de las experiencias de integración de los hijos de inmigrantes brasileños en las escuelas de Barcelona (André, 2007)

Desde el año 2010, cuando se realizó en Barcelona, España, el I *Seminario de Estudios Sobre la inmigración brasileña en Europa*, estos estudios se han hecho más numerosos. Según la coordinadora general del evento, la idea del Seminario surgió a partir de la percepción de la necesidad de ampliar el diálogo e intercambio de conocimientos sobre la temática, ya que el fenómeno migratorio está también acompañado por el aumento de las producciones científicas, y en aquel momento ya había un gran número de investigaciones dispersas realizadas en países europeos. Como resultado del evento, se publicaron unas Actas del Seminario³⁵, con 37 comunicaciones presentadas sobre la inmigración brasileña en varios países europeos, divididas en: Género y sexualidad; Género y Familia; Género y Sociedad; Identidad, Integración y Religión; Flujos Migratorios, Mercado de Trabajo y Economía; Flujos Migratorios, Trabajo y Educación, e Integración y Cultura, que son

³³ Ver Machado (2003, 2007), Padilla(2007, 2008, 2013), Solé, Cavalcanti, y Parella (2011).

³⁴ Badet (2011, 2016), Machado (2003),Teixeira (2006),

³⁵ Acta disponible en: <https://seminariobrasileuropa2010.files.wordpress.com/2011/01/livro-i-seminc3a1rio-de-estudos-sobre-imigrac3a7c3a3o-brasileira-na-europa.pdf> Recuperado el 20/03/2019.

temáticas crecientes en las investigaciones sobre migraciones. El Seminario acontece cada dos años, está en su quinta edición y viene contribuyendo y ampliando las discusiones sobre la temática en el contexto europeo³⁶.

Algunos de los temas más destacados refuerzan la cuestión del género y sugieren que el proceso de feminización de las migraciones ha ido acompañado de un enfoque más elaborado en términos de género, incluyendo su relación con otros aspectos de las experiencias migratorias: familia, trabajo, estudios y sociabilidades, como sugiere Padilla (2013). Entre esos aspectos, destaco: 1) los matrimonios entre parejas de diferentes nacionalidades; 2) la participación en el mercado de trabajo (actuando en redes hoteleras, restaurantes, trabajo doméstico; en actividades cualificadas: médicas, psicólogas, investigadoras, dentistas, etc.; y actuando como microempresarias); y 3) la adaptación a nuevas formas de vivir, de sentir e interactuar con el país de acogida y el país de origen.

1.2 BRASILEÑOS EN ESPAÑA, REPRESENTATIVIDAD Y GÉNERO

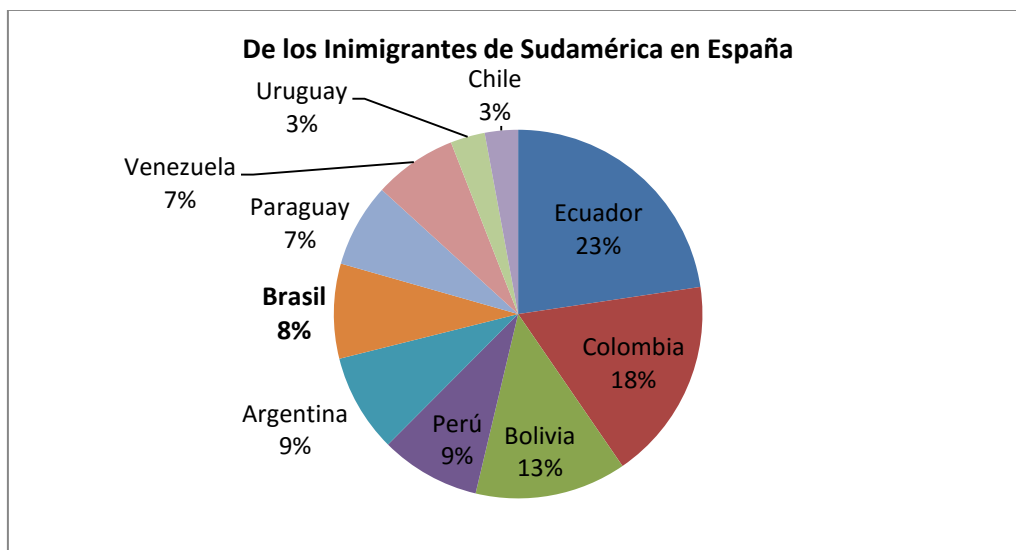
La población de España totaliza 46.733.038 habitantes, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) español, de julio de 2018³⁷. Los inmigrantes en el país corresponden aproximadamente a 5.331.774, o sea, aproximadamente 11 % de su población total, y la comunidad de brasileños y brasileñas está conformada por 58.277 personas. Aunque la nacionalidad brasileña no se encuentra entre las de mayores cifras de inmigrantes, éstos se hacen muy visibles en muchas situaciones, como demostraré más adelante. De los países de América del Sur, Ecuador ocupa la octava posición por la cantidad de inmigrantes en España, seguido por Colombia (11) y Bolivia (13), representando respectivamente el 4 % y el 3 %, respectivamente, entre esos colectivos. Brasil ocupa la vigésima posición por el origen de los inmigrantes a España, o sea 1,09

³⁶ Destaco que el I Seminario de Estudios sobre la Inmigración Brasileña en Europa fue realizado en Barcelona con la coordinación general de Maria Badet Souza (Coletivo Brasil-Catalunya y Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na Catalunha – APEC). En las Actas, hay artículos de los investigadores, que también forman parte del comité científico, Adriana Piscitelli, Beatriz Padilla, Denise Cogo, Leonardo Cavalcanti, todos son autores de referencia en los estudios contemporáneos sobre la inmigración en Europa y con temáticas relacionadas con el evento (género, sexualidad, flujos migratorios, trabajo).

³⁷ Fuente: Instituto Nacional de Estadística/INE. Disponible en https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDato_s&idp=1254735572981 Consultado el 21/06/2019.

%³⁸. Cuando comparamos con otras nacionalidades sudamericanas, representan el 8 % del total de los inmigrantes originarios de esta región.

Gráfico 1 – Inmigrantes de Sudamérica en España



Fuente: Datos disponibles en el Portal de la Inmigración de España³⁹

Me gustaría recordar que, al igual que los números oficiales de la comunidad de brasileños representa una pequeña parte de la población total considerada inmigrante en España, hay que remarcar que muchos brasileños viven en ese país con pasaporte europeo debido su doble ciudadanía, por lo que no son contabilizados con nacionalidad brasileña. Cito como ejemplo mi propia experiencia. En mi familia somos cuatro personas (mi marido, dos hijos y yo). Solo yo tengo pasaporte brasileño y me registré como residente temporal en España; los otros tres tienen también pasaporte italiano y sus registros de residencia no han sido contabilizados con nacionalidad brasileña durante el año que llevamos viviendo en Barcelona. Traigo este ejemplo para ilustrar cómo los números referentes a brasileños en contextos migratorios pueden ser aún mayores que los datos oficiales presentados, por lo que se hace necesario considerar las distorsiones provocadas por esta situación, ya que los ciudadanos de doble nacionalidad también están en la condición de migración, de salida de

³⁸ Fuente: datos disponibles en http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201806/Residentes_Tablas_PR_30-06-2018.pdf Accedido en 08/05/2019

³⁹ Disponible en Tabla elaborada a partir de los datos aparecidos en: http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201806/Residentes_Tablas_PR_30-06-2018.pdf Accedido en 08/05/2019

un país de origen y de adaptación a nuevas experiencias de socialización en un país de acogida, que implican la vida entre los vecinos, la escuela, el trabajo y otros.

Según Margolis (2013), los brasileños comenzaron a llegar a España alrededor del año 1997, y la población ha continuado creciendo en toda la década de los años 2000. Cavalcanti, Parella, Solé (2011) realizaron una investigación sobre los brasileños en España, con el objetivo de determinar quién son, cómo viven y qué particularidades tiene esta migración. Analizaron las características de los proyectos migratorios y empresariales realizados por brasileñas y brasileños, además del papel que desempeñan en las redes migratorias. El resultado de la investigación apunta que el movimiento de inmigrantes de brasileñas y brasileños a España presenta dos momentos distintos, y son caracterizados por inmigrantes con perfiles diferenciados entre los dos periodos.

En un primer momento, finales de los años 90 hasta principios de los años 2000, los proyectos migratorios se caracterizan por la búsqueda de mantener o ampliar su capital de clase; el segundo momento, a partir de mediados de la primera década del siglo XXI, son personas que tienen como proyecto migratorio la construcción de una estrategia de sustento familiar.

Subrayo que el Brasil es un país de dimensiones continentales, es dividido en 26 provincias, más el capital del país Brasilia, presenta gran desigualdad social, diversidad lingüística y cultural. Según Cavalcanti, Parella, Solé (2011), “la diversidad de lugares de origen es muy acusada” (p. 103) en España, y las personas son procedentes de todas las regiones y provincias de Brasil. Según estos autores, el Consulado de Brasil en Barcelona ha registrado que: 32,17% de los brasileños migrados son de la región Sureste; 24,85% son del Centro-oeste; 16,30% son de Nordeste; 13,65% son del Sur; y 13,04% son del Norte. Las provincias donde proceden estos inmigrantes también son las más pobladas, como São Paulo y Minas Gerais.

La consolidación de España como país de inmigración brasileña ha crecido, en la misma proporción en que aumentaron las dificultades de la emigración a países como Estados Unidos y Reino Unido, lo que también coincide, poco a poco, con el fortalecimiento del

Euro⁴⁰. Según los datos, en España la inmigración brasileña está presente en todo territorio nacional, con 58.277 personas con tarjeta de residencia válida, y tiene su mayor concentración en la Comunidad Autónoma de Cataluña, al representar el 22,26 % del total de los brasileños en ese país europeo. Le siguen la Comunidad de Madrid, con el 17,02 %, Andalucía (10,35 %), Galicia (9,15 %), Comunidad Valenciana (8,44 %), País Vasco (5,31 %) y las otras comunidades, con proporciones inferiores al 5 %.

Tabla 3 – Brasileños por Comunidad Autónoma en España (2018)

Región	Porcentaje	Número
Cataluña	22,26 %	12.971
Comunidad de Madrid	17,02 %	9.920
Andalucía	10,35 %	6.031
Galicia	9,15 %	5.333
Comunidad Valenciana	8,44 %	4.920
País Vasco	5,31 %	3.095
Castilla y León	4,79 %	2.792
Baleares (Illas)	4,43 %	2.580
Canarias (Illas)	2,84 %	1.655
Asturias	2,83 %	1.650
Aragón	2,39 %	1.395
Murcia	2,10 %	1.224
Extremadura	1,90 %	1.105
Castilla La Mancha	1,84 %	1.070
Cantabria	1,75 %	1.021
Navarra	1,64 %	958
Rioja	0,65 %	376
No Consta	0,24 %	138
Ceuta y Melilla	0,05 %	29

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos disponibles en el Portal de Inmigración del Gobierno de España⁴¹

Las mayores ciudades de España tienden a tener las mayores concentraciones de brasileños, como Barcelona, Madrid, Málaga y Valencia, y sus áreas metropolitanas, justificadas por ofrecer mayores oportunidades de trabajo y de estudios. Solé, Cavalcanti,

⁴⁰ Para esto y para una revisión sobre el fenómeno migratorio en Brasil y las relaciones históricas entre Brasil y España, ver Cavalcanti, Parella, Solé (2011).

⁴¹ Portal de la Inmigración del Gobierno de España. Consultado el 21/06/2019. Datos del mapeo de los “Estranjeros Residentes en España - Estranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor, hasta 30/06/2018”. http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/certificado/201806/Residentes_Tablas_PR_30-06-2018.pdf?fbclid=IwAR3UlsIdvqkIZeCUdXGTz70RMn2ciLQB9-HrCq9UOw58jrc7lcfhA0ymFeg

Parella (2011) destacan que hay otras motivaciones, como la presencia significativa de brasileños en Castilla-La Mancha y, sobre todo, en Galicia, “por su proximidad con Portugal -país que cuenta con una importante comunidad brasileña” (p. 58). Los autores también apuntan que la proximidad entre España y Portugal, la semejanza lingüística, “la libre circulación entre ambos países y sus diferencias salariales, motivan el flujo de brasileños y brasileñas de Portugal hacia España” (Cavalcanti, Parella, Solle, 2011, p. 99). Sin embargo, según los relatos de brasileños a estos autores, Portugal es un país a través del cual muchas veces se realiza el “rito de paso” de la inmigración brasileña hacia España u otros países de Europa (2011, p. 99).

Hay que destacar que el imaginario sobre los brasileños y brasileñas en el contexto de la inmigración, en los más diversos países donde están presentes, está frecuentemente asociado a la idea de una “brasilidad”, muchas veces constituida por una imagen estereotipada del pueblo brasileño como un pueblo alegre, de mujeres sensuales y de jugadores de fútbol. Por ejemplo, para Teixeira (2007), el imaginario colectivo asociado a los brasileños se conjuga con la asociación a determinados sectores de servicios, como restaurantes y casas temáticas de fiestas brasileñas, como:

los espectáculos musicales y artísticos, escuelas de capoeira y cursos de idiomas, ayudan a forjar una política de identidad “brazuca” que, en el caso de España, fue un producto económicamente rentable de los primeros brasileños inmigrados, fundamentalmente constituido por artistas, jugadores de fútbol, empresarios de restaurantes y bares con la temática tropicalista (Teixeira, 2007, p.8).

Aunque no sea la realidad de la mayoría de estos inmigrantes. En contraste, Badet (2016) destaca que en los últimos años

las asociaciones de inmigrantes en diferentes países han trabajado para mostrar la cultura brasileña en sus diferentes facetas, no solo enfocadas en la samba y en el carnaval, sino también en fiestas juninas, en los grupos de choro, en la música popular brasileña, en las danzas regionales típicas, entre otras (p.72).

Según la autora, no hay dudas de que el esfuerzo ha contribuido a la producción de una imagen más amplia y diversificada del país y a la construcción de imaginarios nacionales más allá de la tropicalidad⁴². En los últimos 20 años vienen ocurriendo cambios más

⁴² “El concepto de *tropicalismo* tiene su inicio con la llegada de los portugueses a Brasil, identificado en las narrativas como un país de cuerpos desnudos de las indígenas y de naturaleza exuberante, siendo el concepto

inclusivos en la sociedad brasileña, reconociéndose públicamente las distintas contribuciones de las historias de los diferentes grupos sociales del país y las grandes desigualdades entre ellos, considerando las distintas clases, regiones, religiones, orígenes y costumbres de la población. Gradualmente, esto ha añadido otros rasgos a las experiencias en la inmigración, que incluyen también las representaciones de los inmigrantes desde sus distintos fenotipos y modos de ser⁴³. La diversidad, en esto sentido, pasa a ser reconocida, así, como una caracterización del Brasil en lo exterior, aunque los más blancos gocen de una situación más cómoda que otros y algunas veces más integrada en algunos países de acogida, como por ejemplo en Europa⁴⁴.

Margolis (2008, 2013) destaca que la idea de brasilidad es activada en dependencia de la situación, y que ser brasileño en EE. UU., Europa o Japón es diferente que ser brasileño en Brasil. En la realidad, en cada región o país de Europa hay un modo de percibir y representar lo que significa esa inmigración. La idea de que es ser brasileño en el extranjero se va aprendiendo cada uno a su modo, desde cuando salen de Brasil y llegan a su destino, independiente del tiempo que van a pasar. Todavía, parece que los brasileños en la diáspora buscan destacar sus diferencias ante otros inmigrantes originarios de América del Sur y África. Por ejemplo, para Margolis (2008), en EE. UU., donde está la mayor comunidad de brasileños en el exterior, éstos utilizan estrategias para no ser confundidos con otros latinoamericanos, a fin de distanciarse de estereotipos negativos, buscando destacarse por “su propia etnicidad distinta al distinguirse del hispánico en términos de su ética de trabajo, apariencia física, clase social, educación, lengua y cultura” (Margolis, 2008, p. 291, Traducción mía). También en Portugal los brasileños no son invisibles, tampoco son confundidos con otros inmigrantes, y su identidad se queda evidente al abrir la boca, el acento y vocabulario son los marcadores de diferenciación entre brasileños y

ampliado con el tiempo, pasando a incorporar el imaginario de Brasil asociado a otros temas: el mestizaje, la música y la manera de bailar” (Ribeiro, 2002 apud Badet, 2011 p.18).

⁴³ En su Tesis doctoral, Badet (2011) analiza densamente las imágenes producidas sobre el Brasil y los y las brasileñas y como la diversidad de esta inmigración y su representación sobre ella es vista desde Cataluña.

⁴⁴ Solé, Cavalcanti y Perella (2011) dicen que en España, a partir de sus datos de campo: “Los brasileños más parecidos al imaginario del fenotipo europeo afirman que nunca tuvieron dificultades, por ejemplo, con la policía, y que son considerados cotidianamente como «normales». Mientras que aquéllos que llevan en la piel el estigma de ser identificados como inmigrantes hacen referencia en las entrevistas al hecho de tener la extranjería «pintada en la cara» (Stolcke, 1996), lo que implica que están a merced de una percepción que les sitúa en un lugar socialmente diferente” (p.140).

portugueses, como dicen Padilla, Selister y Fernandes (2010). Sin embargo, las diferencias de la lengua portuguesa son también marcadas entre brasileños y portugueses respecto a inmigrantes en otros países de Europa, y entre los brasileños y otros inmigrantes de América del Sur en España.

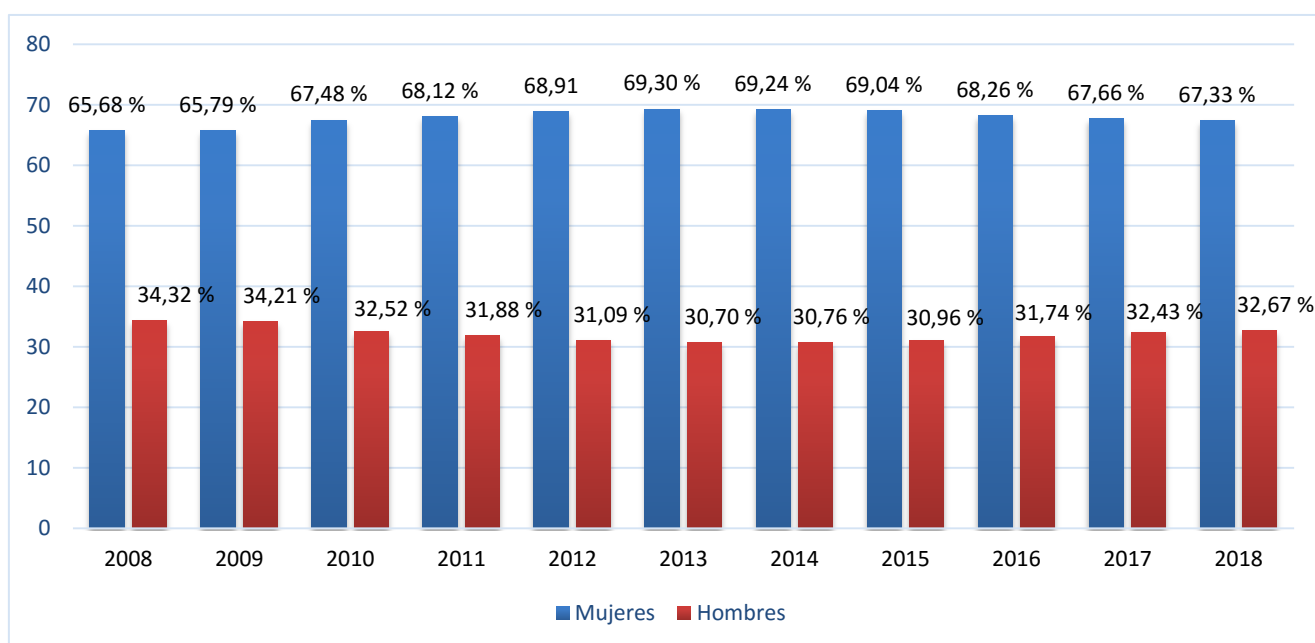
Un tema muy trabajado recientemente sobre la inmigración de las brasileñas es el estereotipo de la sexualización objetificada de las mujeres. Así como tantos otros marcadores de diferenciación son resaltados en el espacio migratorio, los estereotipos contruidos sobre los brasileños en general, pero sobre todo sobre las brasileñas, toman proporciones que muchas veces las hacen víctimas de los propios compatriotas, que las juzgan de la misma forma que los locales (Padilla, 2007). La construcción simbólica colonial sobre la sensualidad y sobre la idea de disponibilidad de las mujeres, sumadas a su situación civil y las edades jóvenes de las migrantes, y el hecho de que también haya una red de prostitución en Europa, que incluyen brasileñas, estigmatizan al género en la inmigración.

Padilla (2007) destaca que, aunque sea cierto que hay prostitutas brasileñas en Portugal, la mayoría de las inmigrantes brasileñas no son prostitutas y en su gran mayoría se encuentran en empleos en el área de “restauración, hotelería, tiendas y sectores domésticos” (Padilla, 2007, p. 127), son procedentes de diferentes regiones del país, con fenotipos distintos, proyectos de migración diversos, en general con grado, y de clase media baja. Me parece que, del mismo modo, las informaciones muchas veces se pierden en medio de una visión impregnada de preconceitos sobre los inmigrantes. Todavía “la fama de prostitutas” no se encuentra solamente en Portugal, sino también en otros países de Europa, como Italia (Bassanesi & Bógus, 2000) y España (Cavalcanti, Parella, Solé, 2011; Piscitelli, 2008), por ejemplo. En uno de los relatos de mi investigación, una brasileña de aproximadamente 50 años, casada con un suizo, y miembro de una de las asociaciones de la enseñanza de la lengua y la cultura brasileñas, relató que, en el intento de cambiar el estereotipo de la mujer brasileña como prostituta, le gustaría mostrar que no todas eran así y que Brasil no se resumía en carnaval y samba, por lo que “necesitábamos mejorar la autoestima” (Comunicación personal. Octubre de 2015).

Este ejemplo ilustra cómo las brasileñas necesitan de estrategias para hacer frente a los estereotipos proyectados sobre ellas en el contexto de la inmigración; de esta forma, buscan alternativas para mostrar que no son “prostitutas” y que no son “todas iguales”. Para mi interlocutora, aumenta la percepción de que el aprendizaje de la lengua local es un recurso importante para la inclusión de esas mujeres en la sociedad de acogida. Resalto que saber la lengua local tiene un papel fundamental para la inserción y ascensión profesional en los países de acogida. La preocupación por los estereotipos, que son considerados por ellas como negativos, fueron destacados con frecuencia entre las brasileñas con que tuve contacto durante mi investigación, y considero importante resaltar que la inmigración de brasileñas es muy grande en Europa, y en España, específicamente, representa el 67 % de los inmigrantes de Brasil en el país.

Solé, Cavalcanti y Parella (2011) apuntan que la elevada feminización de la inmigración brasileña en España es una de las características que define esta migración. En España, el número de inmigrantes mujeres siempre fue mucho mayor que de los hombres, y esto es un factor que debe ser fuertemente considerado al calibrar los estudios migratorios, principalmente para entender las lógicas, intereses y dinámicas de esos procesos, ya que los primeros flujos migratorios de brasileñas y brasileños se caracterizaron por ser un movimiento masculinizado. En el gráfico de abajo ilustro esas diferencias en la última década.

Gráfico 2 – Evolución de la inmigración brasileña (por sexo) empadronada en España



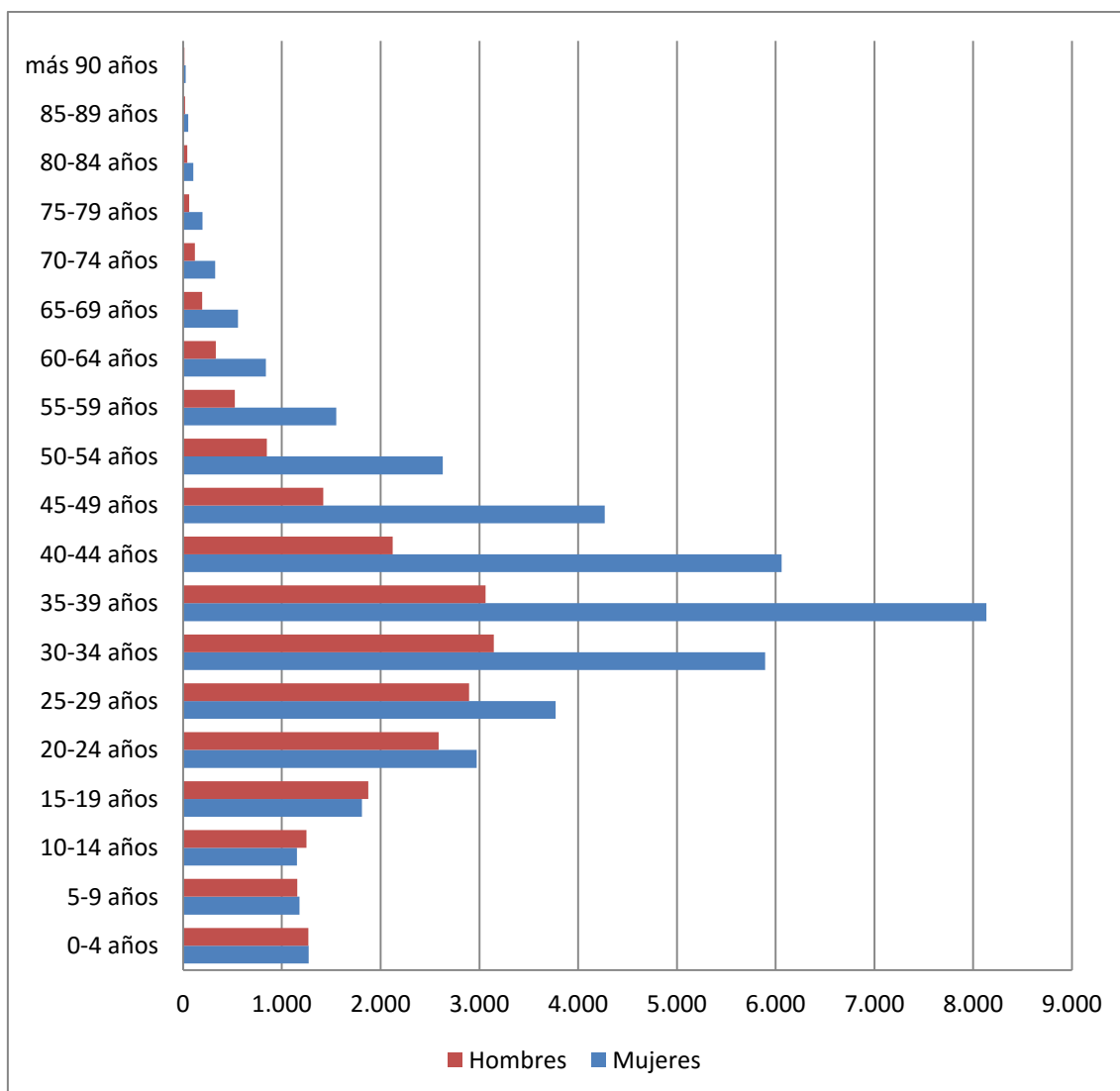
Fuente: elaboración propia, a partir de los datos disponibles en el sitio web Instituto nacional de Estadística⁴⁵

Por años consecutivos, las mujeres son más del doble entre los inmigrantes brasileños en España, lo que demuestra la necesidad de entender las particularidades de esta presencia, analizando aspectos como ocupaciones, escolaridad y grupos etarios. Con relación a los grupos etarios (gráfico inferior), vemos que hasta los 19 años la diferencia entre hombres y mujeres es pequeña, pero a partir de los 20 años aumenta gradualmente y se convierte en significativa entre todos los rangos etarios. Considerando que los grupos etarios de 0 a 15 años pueden ser comprendidos como inmigraciones no voluntarias, pues son niños y adolescentes que dependen de algún adulto, al contrario de los grupos que corresponden a una fase autónoma de la vida, incluyendo la elección de emigrar. Los datos más generales aportados por las estadísticas en España apuntan que el 93 % tenían de 16 a 60 años, y que la media de edad era de 37,5 años⁴⁶, en 2018.

⁴⁵Disponible en <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=9674&L=0> Consultado en 20/08/2019.

⁴⁶Disponible en: http://extranjeros.mttramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/certificado/201806/Residentes_Principales_Resultados_30062018.pdf. Consultado el 21/6/2019.

Gráfico 3 – Brasileñas y Brasileños por Sexo y Edad en España (año 2018)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos disponibles en Instituto Nacional de Estadística⁴⁷

Destaco también que las brasileñas y brasileños en España han sido caracterizados en algún momento como una comunidad con elevado nivel de escolarización. Solé, Cavalcanti y Parella (2011) afirman que esa emigración hacia el país ibérico se produce en dos etapas diferentes. La primera, en los años 90 hasta principios de la primera década del

⁴⁷ Los datos corresponden a los inmigrantes de nacionalidad brasileña empadronados en el año 2018, publicados en 1 de enero de 2019. Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=00000007.px&L=0> Consultado en 20/08/2019.

siglo de XXI, caracterizada por una inmigración “joven, urbana, muy especializada, con una buena formación escolar y con proyectos migratorias con objetivo de capitalizarse cultural, social, laboral, económicamente, entre otros” (p. 95). La segunda etapa, con inicio alrededor de los años 2004-2006, ya se trataba de una comunidad con perfil que buscaba cualquier tipo de trabajo, “con el objetivo de acumular la mayor cantidad posible de dinero para enviar a sus familiares en Brasil” (Solé, Cavalcanti y Parella, 2011, p. 95-96). Ésta es una inmigración sin calificación académica y, en su mayoría, sin permisos de residencia ni de trabajo. Asimismo, vale destacar que los perfiles de ambas las fases de inmigración coexisten, y los autores subrayan que, explican “en buena medida por qué el nivel educativo de las y los brasileños es más elevado que el de la media de otros colectivos extranjeros en España” (Solé, Cavalcanti y Parella, 2011, p. 215).

De acuerdo con las investigaciones y los datos presentados, mi campo de investigación está fuertemente marcado por la presencia de mujeres brasileñas de escolarización elevada, casadas, de clase social media, adultas (entre 29 y 50 años), de diversidad fenotípica (predominando las más blancas), oriundas de diferentes regiones de Brasil (mientras la mayoría de sur y sureste); son ellas, principalmente, quienes, a partir de movilizaciones entre brasileñas y brasileños, buscan organizar iniciativas para transmitir o mantener la “lengua brasileña” y presentar la cultura de Brasil en sus diferentes aspectos. De esta manera, pueden brindar (consciente o inconscientemente) una imagen más amplia y diversificada de su país de origen, más allá de los estereotipos producidos e imaginados que marcan las representaciones sobre estas y estos inmigrantes, como sugiere Badet (2016).

Añado que el trabajo de las mujeres inmigrantes, en los últimos años, también ha alcanzado una importante dimensión en el sector doméstico y personal en España. Según Ripoll (2008), ello está intrínsecamente relacionado con el envejecimiento de la población y la incorporación de las mujeres españolas en el mercado de trabajo, así como también con los cortes a las ayudas sociales. Para el autor, estos cambios sociodemográficos y económicos justifican la creciente feminización de los flujos migratorios hacia España. Agrego que las mujeres brasileñas son las inmigrantes que más se casan con españoles en sus trayectorias laborales, como dicen Rubio y Cavalcanti (2010), y aunque ese elemento constituye un factor que “proporciona capital social y relacional mixto, permite desplegar

trayectorias laborales más calificadas y acordes con su nivel de calificación” (Rubio y Cavalcanti, 2010, p.31).

La relevancia del perfil de esta inmigración, marcada por el género, el origen de clase, la calificación y la media etaria en España, está directamente relacionada con el fenómeno del surgimiento de las iniciativas de asociaciones que promueven la enseñanza del portugués como Lengua de Herencia, como trataré más adelante. Las personas que están implicadas en la fundación de esas iniciativas se destacan por presentar trayectorias sociales semejantes y que convergen hoy en tener entre 38 a 56 años, ser procedentes de ciudades medias o grandes de sureste de Brasil, salieron del país con un grado de escolarización superior, ampliaron sus estudios en el exterior, y encontraron sus parejas y tuvieron hijos en el extranjero.

Durante mi investigación, localicé en total 10 iniciativas en diferentes comunidades autónomas de España. El 90 % de estas han sido organizadas y conducidas por madres brasileñas, que salieron de Brasil entre finales de los años 90 y la primera década del siglo XXI, que tienen formación universitaria, y a lo largo de ese proceso, encontraron a sus compañeros; en muchos casos, formaron familias de nacionalidades mixtas. El perfil de esas brasileñas coincide con lo que Padilla (2013) apunta acerca de las nuevas reconfiguraciones del movimiento migratorio y destaca el papel protagónico de las mujeres, a quienes caracteriza como agentes del proceso; refuerza la importancia de una mirada interseccionada, considerando de forma simultánea el género, la etnicidad, la clase social y otros elementos que componen las experiencias migratorias.

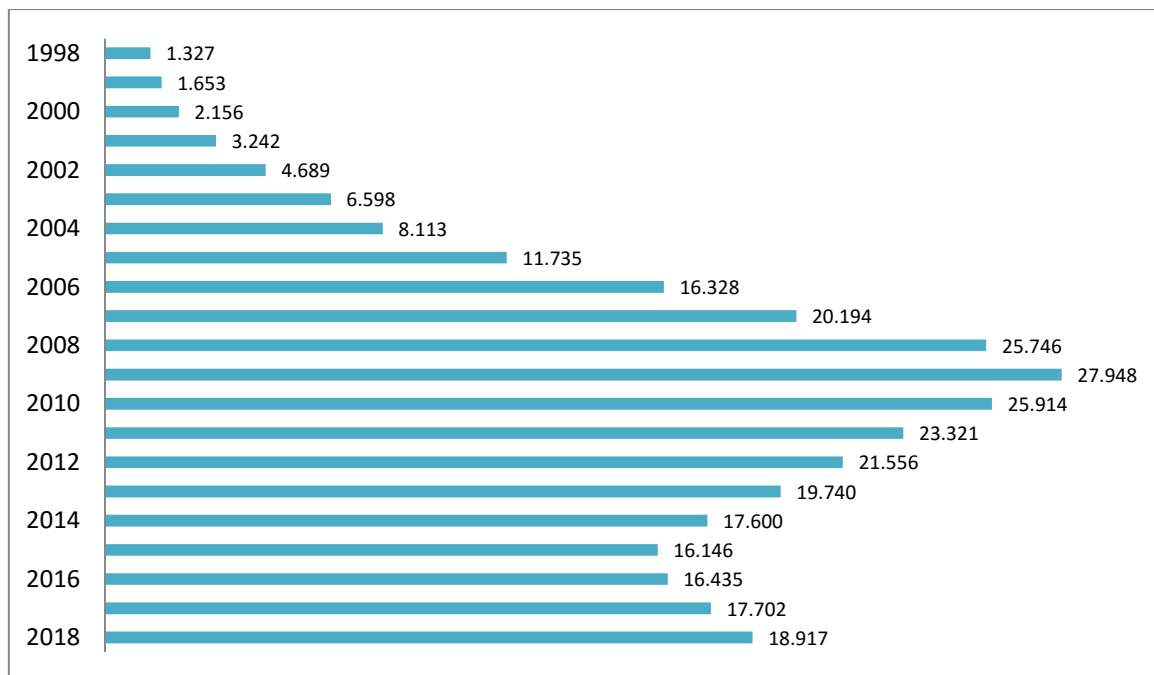
1.3 MIGRACIÓN BRASILEÑA EN CATALUÑA Y BARCELONA

En este apartado, hago referencia a la inmigración brasileña en Cataluña, comunidad autónoma española donde se encuentran la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha* y la *Tribo Verde e Amarela*, las iniciativas de enseñanza de lengua de herencia creadas por brasileñas y brasileños residentes en la provincia de Barcelona. Fue en la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha* que hice investigación, trabajo de campo etnográfico más localizado e intensivo. A partir de este trabajo cualitativo mostraré

algunas de las particularidades de la inmigración y de la presencia brasileña en Cataluña, particularmente en Barcelona.

La Comunidad Autónoma de Cataluña está situada en el noreste del estado español. Tiene una extensión de 32.108,2 km²; limita al este con el mar Mediterráneo; al norte, con Francia y Andorra, y al oeste y al sur, con Aragón y la Comunidad Valenciana. Actualmente, la Comunidad Autónoma de Cataluña tiene más de 7 millones y 600 mil habitantes, distribuidos en 946 municipios.⁴⁸ Su división administrativa está conformada por cuatro provincias: Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona, y la ciudad de Barcelona es la capital de la Comunidad Autónoma y de la provincia.

Gráfico 4 – Evolución inmigración brasileña empadronada en Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística⁴⁹

La población extranjera en Cataluña representa aproximadamente (en 2018), al 14,24 % del total de los habitantes, una población considerable. Si comparamos la población marroquí, el mayor colectivo extranjero en Cataluña, con el colectivo de nacionalidad

⁴⁸ Informaciones tomadas del sitio web de La Generalitat de Catalunya, consultadas el 21/06/2019. http://web.gencat.cat/es/temes/catalunya/?fbclid=IwAR3X8fzua1eHqxsagEJAy1g1la8M9GriqU6SPEIFII0VHujtqOG_8Go5Znc

⁴⁹ Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=04005.px&L=0> Recuperado en 04/09/2019

brasileña, observamos que el número de inmigrantes marroquíes en Cataluña es aproximadamente 12 veces mayor. Los brasileños allí ocupan la 24ª posición en el ranking de las nacionalidades y representan el 1,24 % del total de la población inmigrante, una representatividad porcentual prácticamente igual al del contexto español, aunque, por su concentración, tiene alguna visibilidad en la ciudad de Barcelona.

Cuando comparamos con otras nacionalidades de origen sudamericano, es poca la variación respecto a la inmigración de Ecuador (2,49 %). Si consideramos solamente las mayores comunidades de inmigrantes de América del Sur, las brasileñas y brasileños representan aproximadamente 9,9 % de los inmigrantes procedentes de esos países.

Por lo tanto, la comunidad de nacionalidad marroquí es la que tiene mayor representatividad en Cataluña, y sus miembros están distribuidos por toda la comunidad autónoma. Es necesario considerar el total de inmigrantes de los 10 mayores colectivos de inmigrantes de América del Sur, para tener un número más expresivo y compararlo con el número de inmigrantes marroquíes⁵⁰. La particularidad de los brasileños inmigrantes es vivir concentrados en la provincia de Barcelona, distribuidos por los distintos municipios, hablan portugués y expresan elementos de su cultura a través de una simbología muy particular que los distingue de otros inmigrantes, incluso de los demás sudamericanos.

En Cataluña, Comunidad de Madrid, Andalucía y Comunidad Valenciana, reside el 65,9% del total de extranjeros. Madrid y Barcelona son las provincias con mayor número de residentes inmigrantes y, conjuntamente, representan el 30,9 % del total de los inmigrantes en España. Según Ripoll (2008), hay más posibilidades de conseguir una actividad económica en esas dos comunidades, sobre todo en las mayores ciudades, Madrid y Barcelona, lo que explica la presencia significativa allí de inmigrantes. En Cataluña, están localizados mayormente en Barcelona, provincia donde vive el 67,18 % de los extranjeros

⁵⁰ Según datos del Idescat, de 2018, el total de inmigrantes sudamericanos en la Comunidad Autónoma es de 155.898, distribuidos así: de Ecuador, 26.990; de Bolivia, 26.947; de Colombia, 21.304; de Perú, 16.617; de Argentina, 15.251; de Brasil, 13.430; de Venezuela, 9.852; de Paraguay, 9.063; de Chile, 6.952; de Uruguay, 6.492. Disponible en <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12&lang=es>. Consultado el 10/05/2019.

de la comunidad autónoma, seguida por Girona (13,20 %), Tarragona (12,24 %) y Lleida (7,39 %).⁵¹

Las brasileñas y brasileños siguen la misma tendencia y están distribuidos por toda la Comunidad Autónoma; son 18.917 personas. En la provincia de Barcelona vive el mayor colectivo de esta nacionalidad, con más de 71 % del total de estos inmigrantes, seguidos de las provincias de Girona y Tarragona, con poco más de 10,5 % en cada una; y de Lleida, con 6,42 %. Las mujeres son la mayoría de los inmigrantes brasileños en Cataluña, igual que en Barcelona, datos que coinciden con la tendencia en toda España.

Tabla 4 – Brasileñas y Brasileños por sexo empadronados en la Comunidad Autónoma de Cataluña (2018)

	Hombres	Mujeres	% Mujeres
Barcelona	5.546	8.026	59,14%
Tarragona	719	1.344	65,15%
Girona	748	1.279	62,93%
Lleida	449	815	64,48%

Fuente: elaboración propia, a partir de los datos disponibles en el sitio web de Instituto Nacional de Estadística⁵²

En general, la elección de vivir en Barcelona se justifica porque la ciudad presenta condiciones consideradas fundamentales para quien tiene un proyecto familiar o individual de inmigración, que está cercana de una de las principales motivaciones de los brasileños y la brasileñas que es la idea de una mejor calidad de vida, incluyendo mejores posibilidades económicas. La provincia es descrita por mis interlocutoras de campo como geográficamente bien posicionada en Europa, económicamente favorecida, ideal para quien busca llevar a cabo sus objetivos, sean de estudios, laborales o de otra naturaleza, así como también de acceso a la cultura, al ocio y al consumo⁵³. Además, en la provincia de

⁵¹ Fuente: elaboración propia, a partir de los datos disponibles en el sitio web de Idescat. Disponible en <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=272&lang=es&t=2018> Consultado el 10/05/2019.

⁵² Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=04005.px&L=0> Accedido el 10/05/2019

⁵³ Según Miquel (2019), en la provincia de Barcelona se concentra el mayor número de polígonos de actividades económicas de Cataluña, eso indica una mayor posibilidad para que las personas que eligen vivir allí logren un empleo. Por ejemplo, en la provincia, se encuentran grandes empresas multinacionales y nacionales (Volkswagen, Seat, Lidl, Vueling, Nestlé, Futbol Club Barcelona, más recientemente Amazon,

Barcelona se localizan algunas de las mejores universidades del país⁵⁴, lo que la convierte en una buena alternativa para quien busca complementar su formación académica. Destaco, por ejemplo, lo que me ha dicho una madre en entrevista para mí, “eu escolhi Barcelona, além de ter gostado muito do curso, que era nos museus, o fato de ter mar, uma coisa que eu nunca tinha experimentado em minha vida e a proximidade com a França, com a cultura francesa...” (Comunicación personal. Julio de 2018).

Esta madre vive en la provincia de Barcelona desde 2010 y, a lo largo de su trayectoria en el país, se ha casado con un catalán y tiene una hija. Fue a partir de esta nueva realidad de su configuración familiar de nacionalidad mixta, que organizó un grupo de madres y padres para mantener y enseñar la lengua y la cultura de Brasil en la región de Baix Llobregat, Barcelona. El perfil de esta mujer, madre brasileña, coincide con las afirmaciones de otros investigadores (matrimonio con extranjero, escolarización elevada, proyectos migratorio personal), ya apuntados anteriormente (Padilla, 2013, 2007; Rubio y Calvacanti, 2010), que estudian la inmigración brasileña, especialmente, lo que ya ha sido resaltado respecto a esta inmigración, a partir de la perspectiva del género.

La provincia de Barcelona está compuesta por 311 municipios⁵⁵, es la capital de Cataluña y de la provincia, y el mayor municipio de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Representa el 24 % del total de la superficie de Cataluña y el 74,4 % del total de su población es catalana. Refiriéndonos a sus especificidades, el municipio de Barcelona es rico en diversidad, pues sus habitantes son oriundos de más de 170 países. Su gobierno, (liderado actualmente por la primera mujer electa alcaldesa de Barcelona, activista social, de un partido de izquierda y con la idea de un gobierno para el bien común) en general, difunde la idea de la diversidad, afirmando, que esta es una “ciudad cosmopolita, abierta, donde la cohesión social es una realidad”⁵⁶. Esos adjetivos aparecen en el sitio web de la ciudad,

King, IGG). Para más informaciones, acceder: <https://ranking-empresas.economista.es/empresas-BARCELONA.html#> Consultado el 11/05/2019.

⁵⁴ Según el ranking mundial de las universidades, en Barcelona se encuentran algunas de las mejores universidades del país, por ejemplo: la Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña. Para más informaciones, acceder: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> Consultado el 11/05/2019.

⁵⁵ Para más informaciones sobre la provincia y sus municipios, acceder <https://www.diba.cat/es/web/ladiputacio/institucion>

⁵⁶ Disponible en <https://meet.barcelona.cat/es/descubre-barcelona/barcelona-actual/calidad-de-vida>

donde se destaca la calidad de vida que es posible tener en ese territorio, lo que puede considerarse una invitación a quien quiera vivir allí. Tal vez eso justifique, también, la cantidad de inmigrantes en la ciudad.

Barcelona es una ciudad en que se puede “oír y hablar todas las lenguas imaginables” (Oliver, 2016). Según indica el autor en un artículo publicado en la revista *Barcelona Metròpolis*⁵⁷, en Cataluña se hablan más de 300 lenguas. “Barcelona, que aglutina gran parte de la inmigración que llega al territorio, se ha convertido en un mosaico muy diverso de culturas y lenguas” (Oliver, 2016, p.86). Además, Cataluña tiene lengua propia, el catalán, derivada del latín, como el castellano y el portugués. El catalán y el castellano son las lenguas oficiales y corrientes en la Comunidad Autónoma de Cataluña, y eso conlleva a que la vida comunicativa en la ciudad de Barcelona sea por lo menos bilingüe.

Al apuntar solamente los datos del Municipio de Barcelona, la cantidad de brasileñas y brasileños aumentan proporcionalmente y representan el 0,39 % del total de habitantes (extranjeros y nacionales). Cuando valoramos solamente la cantidad de extranjeros, los brasileños representan el 2,22 % de este segmento⁵⁸ y ocupan la 18ª posición entre los inmigrantes, con 6.339 personas; incluidos 2.835 hombres y 3.504 mujeres. Hay que destacar que la nacionalidad italiana, que ocupa la primera posición entre los inmigrantes, totaliza 28.534 personas, puede recoger también un sector de brasileños no contabilizados como tales, ya que muchos/as tienen doble ciudadanía: brasileña y europea (principalmente italiana, aunque también pueden ser portuguesa, alemana y española). Por ejemplo, cuando tomamos los datos de los registros del empadronamiento en Barcelona, se elevan los números de los y las originarias de Brasil. Entonces, es necesario aclarar que, a partir de los datos que se refieren al país de nacimiento de los inmigrantes, el total de brasileños que declararan que han nacido en Brasil es de 10.592, pero 4.523 de ellos

⁵⁷ La Revista *Barcelona Metròpolis* es trimestral, editada por el Ayuntamiento de Barcelona desde 1986. Aborda temas culturales, urbanísticos y sociales que son relevantes para la ciudad. Para más informaciones, acceder: <https://www.barcelona.cat/metropolis/ca>

⁵⁸ Los datos referentes a los números de la población nacional y extranjera en Barcelona han sido tomados del sitio web <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/index.htm>. Los datos se refieren a enero de 2017.

presentan otra nacionalidad en el momento de hacer el registro municipal⁵⁹, lo que aumentaría proporcionalmente la presencia brasileña en el municipio.

En su investigación sobre los adolescentes brasileños en Barcelona, Bianca André (2007), en su Tesis de Doctorado, también sugiere que la presencia de brasileñas y brasileños en Barcelona parece ser mayor de la que realmente es, por el hecho de que muchos barceloneses y turistas circulan “por la ciudad con sus camisetas verdes y amarillas, sus *Havaianas*⁶⁰, o sus camisetas del Barça con el nombre de Ronaldinho⁶¹ en las espaldas” (André, 2007, p.142-143). Además de esta apreciación, André (2007) añade que las brasileñas y brasileños registrados en Barcelona con nacionalidad italiana o española, como he señalado antes, contribuyen a aumentar la visibilidad de ellos por las calles, donde, a través de sus camisetas con colores de la bandera de Brasil, y del uso del portugués brasileño, refuerzan su representatividad por donde circulan.

André (2007) apunta también que son visibles el aumento de bares y restaurantes brasileños en Barcelona, además de las ofertas en las discotecas de noches brasileñas o fiestas de este tipo, y destaca que “algunos locales de ocio logran ofrecer un ambiente cercano al estilo brasileño e incluso con la presencia de muchos de ellos allí, al contrario, otros solamente utilizan la brasilidad para captar a los clientes” (André, 2007, p. 143). Durante el tiempo que he vivido en Barcelona, me pareció que, independientemente de los datos oficiales de inmigración y de los usos de las simbologías que remiten a Brasil, esta visibilidad es parte del universo de una diversidad propagada con alguna espontaneidad y reforzada por el gobierno de Barcelona por la idea de ciudad cosmopolita.

⁵⁹ Datos disponibles en el sitio web del Ayuntamiento de Barcelona. Disponible en <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/anuari/cap02/C020107.htm> Consultado el 03/04/2019.

⁶⁰ Havaianas es una marca de chanclas brasileña muy popular que ha tomado el mercado internacional.

⁶¹ En la columna Vivir, del periódico La Vanguardia, del 25 de mayo de 2004, Ramón Suné escribió un artículo titulado “Brasilona: las razones de una simpatía mutua: lo brasileño está de moda en Barcelona”, en que destaca que “Romário, Ronaldo, Rivaldo y, sobre todo, Ronaldinho han dejado huella en la ciudad con esos destellos de “fútbol arte”, lo que sigue hasta hoy con nuevos jugadores brasileños en el equipo catalán (André, 2007).

Imagen 2 – Brasil en las calles de Barcelona



Fuente: fotos de archivo personal (Barcelona, julio 2015).

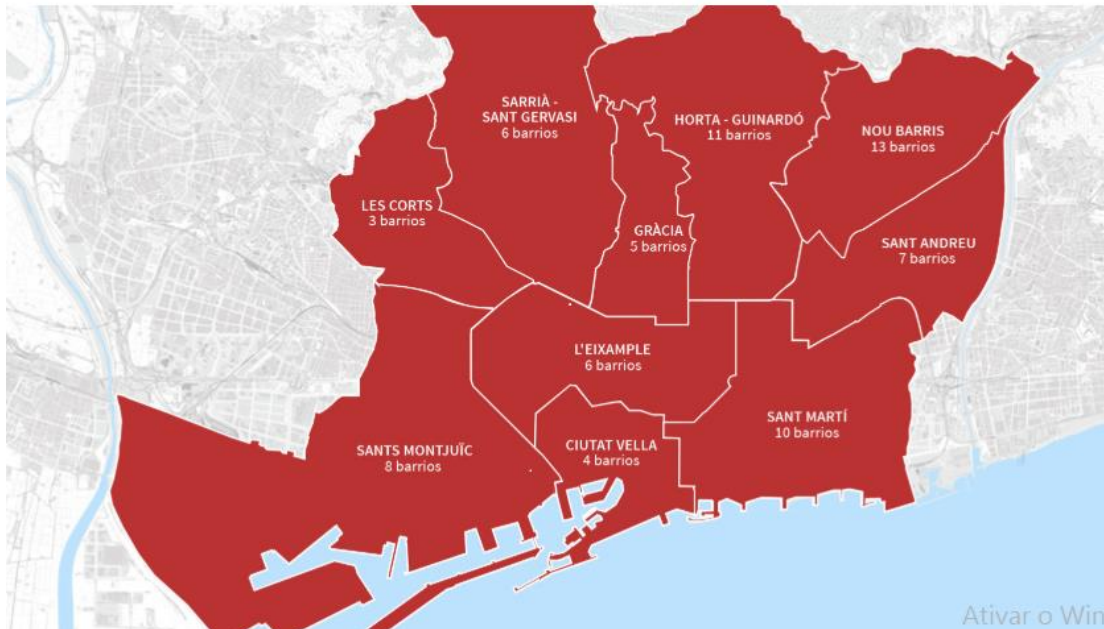
El colectivo brasileño en Barcelona está distribuido por varios distritos del municipio. André (2007) destaca que los brasileños presentan un fenotipo muy diverso y no concentran sus residencias en uno u otro barrio de la ciudad, lo que explica que no sean vistos como una comunidad que vive concentrada en un sitio determinado, como otros inmigrantes, están pues más presentes en la ciudad de modo disperso y fragmentado. Sobre todo, utilizando su “brasilidad” (resaltada por los colores verde y amarillo, por ejemplo), según les convenga. A veces, les gusta ser percibidos, y otras no. Como ocurre con su idioma; cuando no quieren ser reconocidos como brasileños, no hablan entre ellos en “brasileño”, estrategia que es posible percibir en los autobuses de Barcelona, por ejemplo⁶², como he notado durante mi estada de campo en Barcelona.

El distrito con el mayor número de inmigrantes en Barcelona es el L'Eixample, seguido por los distritos Ciutat Vella y Sant Martí, respectivamente. El distrito con menor presencia de extranjeros es Les Corts. Vale destacar que yo viví en Les Corts, aunque algunas veces encontráramos brasileños por las calles y plazas del distrito, la presencia de la inmigración brasileña estaba más cercana de Sants. En la escuela de mis hijos en el barrio Les Corts, por ejemplo, aparte de ellos no había otros niños y niñas brasileñas, pero había muchos otros niños hijos de venezolanos, colombianos, italianos y chinos, por ejemplo. Mientras, en este distrito se encuentra el menor número de la población general (nacionales e inmigrantes) de Barcelona (9.927), con el menor número de colectivos inmigrantes.

⁶² En la época de la investigación de André (2007), en Barcelona, el número del colectivo brasileño correspondía a 6.023 (2.617 hombres y 3.406 mujeres) y hoy corresponde a 6.339. Podemos percibir un aumento de 316 personas que declararon su nacionalidad brasileña a lo largo de aproximadamente 12 años, lo que corresponde a un aumento del 5 %.

Destaco que la nacionalidad brasileña en este distrito ocupa la 9° posición entre 129 nacionalidades registradas y representa el 2,9 % de los inmigrantes.

Imagen 3 - Mapa Distritos de Barcelona



Fuente: mapa disponible en el sitio web de Barcelona⁶³

Barcelona tiene 10 distritos, formados por 73 barrios, todos con una significativa presencia de inmigrantes de diferentes orígenes. Podemos observar, en el cuadro de abajo, que la inmigración brasileña empadronada está distribuida de forma fragmentada en los distritos de Barcelona, teniendo una pequeña variación entre la mayor representación por distrito que es del 3,2 % y la menor que es de 1,6 %. Destaco que el distrito con el mayor colectivo de nacionalidad brasileña es L'Eixample, distrito donde también se encuentra el mayor número de inmigrantes con empadronamiento, aunque representa el 20,25 % del total de la población del distrito. Este también es el distrito más poblado de Barcelona, y se encuentran allí 157 nacionalidades registradas; la nacionalidad brasileña representa el 3,2 % de la población de inmigrantes y ocupa la 13° posición entre las nacionalidades del distrito.

⁶³ . <https://www.barcelona.cat/es/vivir-en-bcn/vive-el-barrio>

Tabla 5 – Distribución de inmigrantes por distritos en Barcelona

Distrito	Habitantes	Inmigrantes en general		Brasileños (as)	% Relativa a inmigrantes
Eixample	267.184	54.111	20,25%	1.756	3,2%
Ciutat Vella	102.250	46.119	45,10%	750	1,6%
Sant Martí	236.163	39.074	16,55%	832	2,1%
Sants/Monjuic	182.354	35.885	19,62%	801	2,2%
Nou Barris	166.805	26.444	15,85%	444	1,7%
Horta Guinardó	169.187	21.245	12,56%	388	1,8%
Gràcia	121.566	19.916	16,38%	438	2,4%
Sarriá – Sant Gervasi	149.734	18.196	12,15%	382	2,1%
Sant Andreu	147.693	17.758	12,02%	287	1,6%
Les Corts	82.201	9.927	12,08%	285	2,9%

Fuente: elaboración propia, a partir de los datos aportados por el Ayuntamiento de Barcelona⁶⁴.

Por orden decreciente de residencia de la inmigración brasileña, después de Eixample, le siguen Sant Martí, Sants Montjuic, y Ciutat Vella, y son estos los mismos distritos donde se encuentran los mayores colectivos de inmigrantes, en general. Resalto que el distrito con el mayor porcentaje de inmigrantes (en relación con el total de la población) es Ciutat Vella, mientras que en este distrito la nacionalidad brasileña tiene una pequeña representatividad, el 1,6 % del total de los inmigrantes, y ocupa la 13ª posición entre 148 nacionalidades registradas. Llamo la atención que la cantidad de nacionalidades registradas en el ayuntamiento del municipio demuestra que Barcelona se constituye de una vasta diversidad cultural y de orígenes nacionales.

Según los datos recogidos y resumidos en los reportajes de los periódicos El Periódico⁶⁵ y El Diario⁶⁶, ambos de enero de 2018, los barrios de Barcelona presentan gran desigualdad social. El reportaje en El Periódico señala que el barrio más rico (Pedralbes) dispone de

⁶⁴ Para más informaciones acceder <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/anuari/cap02/C020105.htm>

⁶⁵ Reportaje disponible en <https://www.elperiodico.com/es/barcelona/20180108/leve-mejora-de-las-rentas-medias-en-barcelona-por-el-repunte-laboral-6537916?fbclid=IwAR01Z8awqURv9qcYCaV1OnOujvy6WWqdARXejqNzhfW4cN9ca--Gp6zRIF8> Consultado en 15/08/2019

⁶⁶ Reportaje disponible en https://www.eldiario.es/catalunya/desigualdades-barrios-pobres-Barcelona-estabilizan_0_727227790.html Consultado en 15/08/2019.

una renta siete veces superior que el barrio más pobre (Ciutat Meridiana). También se muestra que el distrito más rico de Barcelona, Sarrià-Sant Gervasi, tiene renta per cápita tres veces mayor que del distrito más pobre, Nou Barris. Según El Diario, aunque pesen las desigualdades sociales en los diferentes barrios, ellas están dejando de acrecentarse. Desde los últimos datos de 2016, el mapa de la renta por distritos en Barcelona se mantiene sin grandes variaciones. Sarrià-Sant Gervasi, Les Corts, l'Eixample y Gràcia siguen con un índice de renta familiar por encima de la media, mientras que Nou Barris continúa siendo el distrito más depauperado, albergando en su zona 9 de los 10 barrios con menor renta de la ciudad, entre ellos Ciutat Meridiana, que se encuentra a la cola. Esas informaciones ayudan a reflejar sobre los perfiles socioeconómicos de la inmigración brasileña en Barcelona, con su mayor número en l'Eixample.

Puigtobella (2018) destaca que el Ayuntamiento de Barcelona ha apostado desde hace 10 años por la interculturalidad, a partir del “Plan Barcelona Interculturalidad”, y esto “ha sido un eje indiscutible de la política municipal en la última década” (p.70). Esto, de algún modo, también atrae inmigrantes, por aplicar un discurso de bienvenida, pero también por crear políticas de aceptación que pasan por su modelo escolar, de salud, de transporte, de cultura y de ocio. Según el autor, en el plan se “abarcan todas las fases de la interculturalidad, ya que, aparte de garantizar los derechos ciudadanos y la igualdad, se pone en valor la diversidad y se incorpora a otras comunidades en este espacio de interrelación” (Puigtobella, 2018, p. 71).

Por ejemplo, en las escuelas del Ayuntamiento, pero también de la Generalitat, la diversidad lingüística es estimulada y la inclusión de los hijos de inmigrantes forma parte de las pedagogías, a través del “Programa Lenguas y Cultura de Origen” (Generalitat, 2018). Como dice Puigtobella (2018), en la práctica, “la interculturalidad tiene que propiciar una convivencia real de comunidades diferentes sobre la diversidad demográfica de cada país, basada en el respeto de los derechos universales” (p.71), lo que ha sido estimulado por las políticas, los discursos y sus prácticas. Aunque no me detengo aquí a detallar sus efectos, es válido reconocer que este es el contexto de la inmigración en Barcelona.

Al preguntar a las brasileñas, que formaron parte de mi investigación, sobre la indicación de un distrito o un barrio bueno para vivir, todas hablaron de que todos los distritos y barrios de la ciudad son buenos. Ellas resaltan que el transporte público es eficaz, hay buenas escuelas públicas en los propios barrios y la salud pública es de calidad, como también destacan que les agrada la diversidad cultural presente en Barcelona, apuntando como positivo el valor de la convivencia con otras culturas y la aceptación de las suyas propias.

Durante la investigación, hice una indagación por encuesta sobre los perfiles sociales de las y los brasileños involucrados con la enseñanza de la lengua de herencia y sobre los lugares de residencia de los socios de *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha /APBC*. De los 40 socios, 20 participaron de la encuesta, 25 % de ellos dijo que vive en el distrito de Sant Martí; el 10 %, en Eixample; el 10 %, en Nou Barris; el 10 %, en Les Corts; el 5 %, en Horta Guinardó; el 5 %, en Sant Gervasi; el 5 %, en Gracia; el 5 %, en Sants; el 5 %, en Ciutat Vella, y el 20 % en otros municipios, como Canet de Mar, Rubí y Sant Feliu de Llobregat. Esto confirma la idea de fragmentación de la inmigración brasileña y vale destacar que es en la ciudad de Barcelona donde vive el 80% de los socios y que otros socios vienen de otras ciudades cercanas, como Sant Feliu de Llobregat (10 km de Barcelona), Rubí (23 km) y Canet de Mar (47 km).

La presencia de los inmigrantes en los más diversos países, viene convirtiéndose en una de las principales formas de transformación y diseminación de las lenguas. Los flujos migratorios de brasileñas y brasileños al extranjero posibilitan la percepción de una mirada sobre sus lenguas de orígenes, y la lengua pasa también a ser una temática importante en los proyectos de brasileñas y brasileños inmigrados, llevándolos a movilizarse en torno de una idea de preservación y enseñanza del portugués brasileño a sus hijos, conjugado con los intereses y estrategias gubernamentales para la difusión del portugués, como demostraré adelante.

En lo que respecta a datos relativos a escolarización, destaco que en España son más de 11.760 niños y adolescentes de nacionalidad brasileña matriculados en el sistema educativo español (en todas las enseñanzas de Régimen General no universitaria), representando 1,57

% del total de los alumnos matriculados (751.404⁶⁷). En lo que respecta a la distribución por etapas educativas, 1.370 están matriculados en la Educación Infantil, 2.665 en Primaria, 3.604 en la Secundaria (ESO) y 1.079 en Bachillerato. No fue posible consultar las cifras de alumnos matriculados en Cataluña y en Barcelona desagregados por nacionalidad, pero lo fue por área geográfica. Para América del Sur los datos apuntan que 32.114 niños y adolescentes de diferentes nacionalidades están matriculados en Cataluña, y 25.493 en Barcelona. Sobre los países hablantes de la lengua portuguesa en España, estaban matriculados, en el año 2017, 11.760 niños y adolescentes brasileños, 8.818 niños y adolescentes de nacionalidad portuguesa, 2.822 de Guinea-Ecuatorial, 716 de Guinea-Bissau, 373 de Cabo Verde, 293 de Angola y 51 de Mozambique. Todas esas nacionalidades luso hablantes juntas representan 52,64 % de los niños matriculados, en cuanto los brasileños son 47,36 %⁶⁸.

⁶⁷ Datos disponibles en el web sitio del Ministerio de la Educación y Formación profesional de España. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2017-2018RD/Extranjeros//10/&file=Extran3.px&type=pcaxis> Consultado en 20/08/2019

⁶⁸ Datos disponibles en <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=%2FEducacion%2FAlumnado%2FMatriculado%2F2017-2018RD%2FExtranjeros%2F%2F10%2F&file=Extran3.px&type=pcaxis&L=0&fbclid=IwAR2KyeA-VGSgBaxsV93EhGAdu2dCRESYKx5V0mwAI5KzCjeqUpxAr4qsKbU> Consultado en 20/08/2019

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE LA LENGUA PORTUGUESA, DE LOS GOBIERNOS HASTA LA INMIGRACIÓN

En este capítulo presentaré cuál es la representatividad de la Lengua Portuguesa en el mundo, y las estrategias de difusión de la lengua por los países que tienen el portugués como idioma oficial, particularmente Brasil y Portugal. Pretendo mostrar cómo el Gobierno de estos países promueve las políticas lingüísticas. Seguidamente, me concentro en la política de la lengua en la diáspora⁶⁹, en especial en España, y cómo surgen las iniciativas de la enseñanza de la lengua portuguesa en el contexto de la inmigración brasileña. Abordo cómo la Lengua de Herencia brasileña pasa a formar parte de las iniciativas asociativas de los inmigrantes, y consecuentemente, cómo la lengua pasa a ser reconocida y estimulada por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil.

Para esto, realicé una revisión bibliográfica y documental sobre estudios y estadísticas de la presencia de la lengua portuguesa en el mundo; una revisión bibliográfica de los estudios sobre las políticas lingüísticas del portugués, desde los gobiernos de Portugal y de Brasil; la investigación en los sitios web de los institutos internacionales que promueven la lengua portuguesa, incluyendo la web de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP), en busca de cómo definen, como valorizan y como hacen sus políticas lingüísticas en el extranjero; y por último he buscado, a través de la web, el contacto de las asociaciones que promueven el Portugués como Lengua de Herencia e informaciones sobre sus iniciativas en diferentes países, principalmente en España. La idea es aprehender desde la producción de la circulación de conceptos entre estas instituciones y sus medios,

⁶⁹ La idea de diáspora presentada tradicionalmente está vinculada a la dispersión, al desplazamiento, y, a veces, al aislamiento. A lo largo de la tesis asumo la importancia de lugar de re(creación), de aprendizaje, de acogimiento por el confort de la lengua y la cultura (o lengua-cultura), que funciona como movimiento no solo de reposicionamiento del sujeto en sus referencias lingüística y cultural, como aproximación de la cultura que abraza (Mendes, 2012, p.21). Como sugiere Mendes (2012), las experiencias diaspóricas, como la de vivir fuera del lugar de origen, solo pueden ser comprendidas si volvemos nuestra mirada hacia los hibridismos, las ambivalencias, las contradicciones y, especialmente, las aproximaciones, las negociaciones, los estados de reinvenición identitaria, como apuntan pensadores de la contemporaneidad, como Hall (2003), Bhabha (2001), Appadurai (2004).

cómo se han disputado las ideas sobre la lengua portuguesa como lengua de herencia, desde su planificación, difusión y significación.

La idea de comunidad de países de lengua portuguesa es una construcción política constantemente negociada y disputada dentro y fuera de la CPLP. Como afirma Anderson (2008), en su obra sobre “comunidades imaginadas”, la lengua es el medio por lo cual se imaginan las naciones, y fue esto que ocurrió en los distintos momentos del proceso de consolidación de los estados nacionales en el último siglo. La dimensión escrita culta de la lengua, a través de la prensa y de los libros, y después la audiovisual desde la industria cultural, contribuyeron a la propagación de los códigos y discursos sobre los nacionalismos que emergieron desde entonces. En la mayoría de los casos, los idiomas de origen europeo se han tornado las lenguas de sus antiguas colonias (con distintos acentos nacionales). Esto ocurrió por cuestiones históricas relativas a los vínculos sociales y educación de las elites en los nacionalismos de las independencias americanas, pero también por implicaciones políticas e intereses en mercados internacionales. Mientras, tanto como en los otros casos, la historia del colonialismo portugués ha impuesto paradojas sobre la lengua, cuando pensamos en su influencia en el mundo, por lo que respecta a la dimensión numérica de sus hablantes y la relación con los intereses geopolíticos y las políticas de los nacionalismos, entre los dos principales países que se disputan la hegemonía lingüística del portugués.

Algunos autores (Silva, 2010, Diniz, 2012) han resaltado que la promoción y difusión de la lengua portuguesa está marcada por diversas contradicciones en relación con los actores y su proceso de propagación. Sobresale la disputa por el liderazgo del proceso de difusión de la lengua: de un lado Portugal como líder histórico, por ser el país de origen de la lengua, con una idea de propiedad y autoridad originaria; y de otro, Brasil, el mayor país de la lengua oficial portuguesa, tanto demográficamente, como económica y territorialmente. Los dos se presentan inmersos en un juego por la disputa de la hegemonía sobre la lengua. Y como otro aspecto a considerar en este tema está el fenómeno reciente de la inmigración brasileña.

Según Galvão (2014), la creciente participación de Brasil en el escenario político y económico internacional, así como su potencial poder de alianzas económicas con los Estados miembros de la Unión Europea, muestran la importancia del proceso de difusión

de la lengua brasileña en tal contexto. “Esa situación se corresponde con lo que indican las directrices de la comunidad europea, que tiene como uno de sus objetivos promover las políticas lingüísticas involucrando países en desarrollo” (Galvão, 2014, p. 147. Traducción mía).

De acuerdo con Silva (2011), según los países que forman parte de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP), especialmente Brasil, ganan más espacios en el escenario internacional, la lengua portuguesa gana más valor y, consecuentemente, más poder en los juegos de una geopolítica lingüística. De esa manera, Brasil, con una población de más de 200 millones, “asume un papel fundamental de conducción de ese proceso como nueva potencia emergente, espacio antes ocupado por Portugal” (Silva, 2011, p.196.Traducción mía). Actualmente, Brasil es reconocido por su potencial económico y consumidor, por sus políticas internacionales, por su inserción en nuevos mercados y por su liderazgo en el juego de la emergencia de nuevos bloques de acuerdos internacionales.

Sin embargo, más allá de estas cuestiones, la lengua tiene un papel fundamental en los contextos de la inmigración y el aumento de la inmigración brasileña en las últimas tres décadas es un factor del fortalecimiento internacional del portugués y la expresión de la cultura brasileña. De modo general, como señala Gutiérrez (2013), las migraciones han sido históricamente uno de los principales vehículos de expansión y transformación de las lenguas, debido a la creciente globalización de los intercambios comerciales y culturales,

así como también con el extraordinario desarrollo y la expansión de las nuevas tecnologías de la información, se han multiplicado las ocasiones de intercambio lingüístico, sin movimiento físico de las personas. Pero también, y en buena parte por esas intensas dinámicas de globalización, se han ampliado y diversificado los movimientos migratorios y sus propios impactos sobre las lenguas, por lo que las migraciones internacionales siguen desempeñando un papel fundamental en la configuración del llamado “sistema mundial de las lenguas” (Gutiérrez, 2013, p.12).

Con el aumento de los flujos migratorios de brasileñas y brasileños hacia diferentes países de Europa, para los Estados Unidos, para Latinoamérica y para los continentes asiático y africano, surge una nueva mirada sobre la lengua de origen de esos inmigrantes, y la lengua pasa también a ser un tema importante en los proyectos de brasileñas y brasileños inmigrados, pero se conjuga con los intereses y planes de Gobierno para la difusión de la

lengua, como demostraré. Por un lado, las iniciativas de los inmigrantes hacen surgir proyectos, conceptos y modelos de asociativismo para la enseñanza de la lengua portuguesa de Brasil, y por el otro, el Gobierno brasileño expande sus intereses en difundir la lengua como estrategia geopolítica, a través de sus centros culturales y centros de estudios, reforzando su inserción en el sistema mundo. Para el gobierno, estas acciones funcionan como “ventanas” exponiendo “los valores, creencias y comportamientos de los brasileños” que fundamentan el sentido de brasilidad por medio de la lengua (MRE, 2016, p.6).

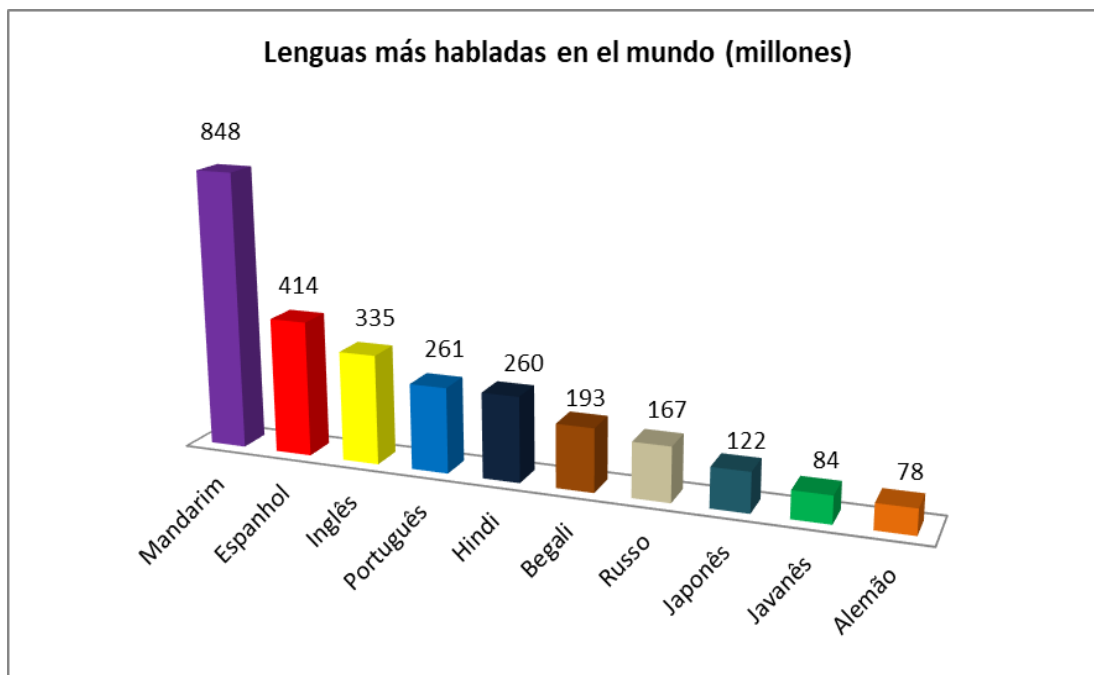
En este capítulo, analizo el escenario de la lengua portuguesa y sus estadísticas y expresiones. Expongo el contexto mundial de la presencia de las diferentes lenguas en términos de cobertura y cómo está presente el portugués. Analizo cómo se elaboran las políticas del Gobierno brasileño con relación a la lengua y cómo surgen las diferentes ideas sobre la lengua portuguesa “brasileña” y su enseñanza en el exterior. Destaco cómo surge el concepto de lengua de herencia y cómo se torna un concepto y surge una teoría propia para la enseñanza de portugués brasileño entre los inmigrantes y sus descendientes, y como política de identidad en varios territorios del mundo, destacando la especificidad de estas experiencias en España, en general, y en Cataluña, en particular.

2.1 LA LENGUA PORTUGUESA EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Según los datos disponibles en el Observatorio de la Lengua Portuguesa⁷⁰, actualmente el portugués es la cuarta lengua más hablada en el mundo, con más de 260 millones de hablantes, teniendo en cuenta que en Brasil se encuentran más de 200 millones de ellos. En el gráfico que abajo presento sobre las lenguas más habladas en el mundo, podemos observar que el portugués se ubica detrás del mandarín, el español y el inglés. Hay que recordar que el mandarín es hablado en China, y China es el país más poblado del mundo, con más de 1 400 millones de habitantes, de los cuales más de 800 millones hablan mandarín. Brasil es el quinto país más poblado, con más de 209 millones de habitantes, y el portugués es la lengua oficial hablada en todo el territorio.

⁷⁰ Para más información sobre el Observatorio de la Lengua Portuguesa, acceder al sitio web: <https://observalinguaportuguesa.org/> Consultado el 23/06/2019.

Gráfico 5 – Lenguas más habladas en el mundo



Fuente: Observatorio de la Lengua Portuguesa en 2015⁷¹

La lengua portuguesa es oficial en ocho Estados miembros de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa/CPLP, es usada en la enseñanza y comunicación en las esferas cultural, científica, política, técnica y tecnológica y de sus comunidades de inmigrantes en los cinco continentes. Además de ser el cuarto idioma más hablado a escala universal, es el tercer idioma europeo más hablado en el mundo y el quinto idioma utilizado en Internet⁷². La Comunidad de Países de Lengua Portuguesa/CPLP fue creada el 17 de julio de 1996, en Lisboa, Portugal, como un proyecto político en cuyo fundamento se destaca la lengua portuguesa como “el vínculo histórico y patrimonio común” de los nueve países que constituyen un “espacio geográficamente discontinuo, pero identificado por el idioma común”⁷³.

⁷¹ Gráfico elaborado sobre la base de las informaciones del Observatorio de la Lengua Portuguesa. Para más información. <https://observalinguaportuguesa.org/graficos-o-estatuto-da-lp-no-mundo/> Consultado el 23/06/2019.

⁷² Para estas y otras informaciones sobre los números de la lengua portuguesa, acceder al sitio web del Observatorio de la Lengua Portuguesa: <https://observalinguaportuguesa.org/> Consultado el 23/06/2019.

⁷³ Las informaciones destacadas sobre la CPLP fueron tomadas y traducidas de su sitio web en Internet: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx> Consultado el 23/06/2019.

La CPLP tiene como objetivos generales: “la concentración política y la cooperación en las esferas social, cultural y económica”. Según el sitio web de la CPLP, para que puedan ejecutarse sus objetivos, la Comunidad tiene que promover la coordinación sistemática de actividades de las instituciones públicas y privadas dedicadas a incentivar la cooperación entre los Estados miembros. Para la CPLP, las acciones desarrolladas por la Comunidad tienen “objetivos precisos y se traducen en directivas concretas, enfocados a sectores prioritarios, como salud, educación, seguridad alimentaria y el ambiente”, movilizando esfuerzos, recursos y nuevos mecanismos.

Según Silva (2010), la lengua portuguesa fue vista como un camino de unidad y mejora de las relaciones internacionales entre los países, y una forma de enfrentar la globalización que se anunciaba en los años 90 del pasado siglo:

Los países lusófonos sabían que el inglés estaba asumiendo un papel hegemónico y que el mejor camino para resistir la ola globalizadora era unirse en favor del portugués. La lengua en común sería un elemento importante encargado de aproximar y unir a países tan distantes y de culturas diferentes y para cooperación también en el área económica, pero, principalmente, en la educación y la cultura (Silva, 2010, p. 3027. Traducción mía).

Para la promoción de cooperaciones económica y culturales, y la difusión de la lengua portuguesa, la CPLP ha establecido también cooperaciones con el espacio francófono y el espacio hispanófono⁷⁴, teniendo como organizaciones asociadas: la Secretaría General Iberoamericana; la Organización Internacional de la Francofonía y la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. También forma parte de la cooperación, la participación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y de la Organización Árabe para la Educación, Ciencia y Cultura (Oaecc/Alecso).

La declaración Constitutiva de la CPLP reitera la importancia de la lengua como medio privilegiado de difusión de la creación cultural entre las poblaciones que hablan portugués y de proyección internacional de los valores culturales en una perspectiva abierta y

⁷⁴ Segundo Pereira (2008, p. 1) en un primer análisis, la lusofonía puede ser vinculada a palabras como Francofonía o a la Anglofonía y puede acarrear una carga presumiblemente poscolonial. Pero entre algunos estudios sobre la temática, se destaca el sentido geopolítico de la terminología que abarca un conjunto de países y de pueblos cuya lengua materna, corriente u oficial, es el portugués; y es en este sentido que la CPLP usa el término.

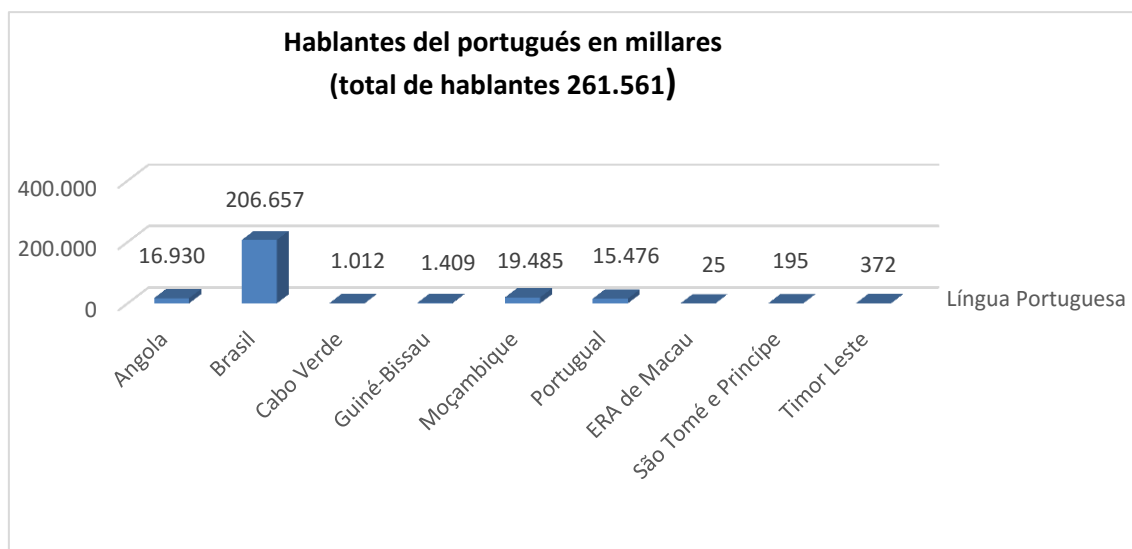
universalista. La idea de la comunidad de lengua portuguesa es representada y legitimada por una concepción histórica, que apunta a un pasado común de la historia colonial, cuya metrópolis fue Portugal. En su crítica sobre el colonialismo, Appiah (1997) apunta la idea de que los proyectos nacionales nacidos del colonialismo en África -que nos sirven también para pensar las Américas- fueron proyectos que, desde el punto de vista lingüístico, se pensaron desde las lenguas de las metrópolis. Margarido (2000) es un crítico de la idea de lusofonía y analiza el uso contemporáneo de las lenguas europeas, particularmente la portuguesa, como un emprendimiento por una nueva hegemonía geopolítica y neocolonial.

Reconocer esto es importante, pues en una comunidad como la CPLP, reunida en torno a objetivos comunes, el juego de poderes está presente y los dos proyectos hegemónicos son las perspectivas de Brasil y Portugal. Todavía la lengua portuguesa es el idioma oficial en nueve países. Angola, Brasil, Cabo Verde, Sao Tomé y Príncipe, Guinea Bissau, Guinea Ecuatorial, Mozambique, Portugal y Timor Leste, además de la región de Macao⁷⁵, en China, coordinan las políticas, las formalidades gramaticales y la financiación de proyectos entre los hablantes del portugués. Todos esos territorios tienen relación profunda con la historia del pasado Imperio Portugués, y hoy también forman parte de un bloque con vínculos comerciales y de tránsito de personas, facilitados por proyectos, leyes, parentescos familiares, tránsitos migratorios e intereses económicos.

En el gráfico de abajo, podemos apreciar cómo está distribuida la cantidad de estos hablantes:

⁷⁵ El portugués y el chino son las dos lenguas oficiales en Macao, China. Macao estuvo bajo dominio portugués desde 1557 hasta 1999. Según el coordinador del Centro de la Lengua Portuguesa del Instituto Politécnico de Macao, hay una creciente presencia de la lengua en las universidades chinas, y eso es resultado de la difusión y expansión de la lengua en China. En los últimos 10 años, el número de universidades chinas que enseñan el portugués se ha cuadruplicado prácticamente, al pasar de 6 a 23 instituciones en 2017. Todavía hay presencia de la lengua portuguesa en Goa, India y Malaca, Malasia, donde, en la época de las navegaciones y de la expansión de la colonización portuguesa, los portugueses contribuyeron al contacto lingüístico y a la formación del criollo de base portuguesa.

Gráfico 6 – Hablantes del portugués



Fuente: Observatorio de la Lengua Portuguesa⁷⁶.

En general, la CPLP es una difusora de las iniciativas para la diseminación de la lengua portuguesa. Según informaciones de la CPLP, 2010 marca un momento importante, al ser el año en que se creó el Plan de Acción de Brasilia para la Promoción y Difusión de la Lengua Portuguesa⁷⁷. Esto permitió la creación de una herramienta que podría contribuir a la expansión del portugués en el mundo. Para ello, fueron identificadas las prioridades de implementación de la Lengua Portuguesa en las organizaciones internacionales: a) la promoción de la Lengua Portuguesa a través de la enseñanza de la lengua en el espacio de la CPLP y el fortalecimiento de esta como lengua extranjera; b) la implementación del Acuerdo Ortográfico (que defiende el uso de terminologías científicas y técnicas de forma armónica en el espacio de la CPLP); c) la difusión pública (producción y diseminación de contenidos audiovisuales en Lengua Portuguesa); e d) la importancia y especificidades de las diásporas y la participación de la sociedad civil para la realización de las políticas.

El organismo responsable de la promoción y difusión de la Lengua Portuguesa en el ámbito de la CPLP es el Instituto Internacional de la Lengua Portuguesa (IILP). El IILP es responsable de las discusiones sobre el acuerdo ortográfico del portugués y de los

⁷⁶ Disponible en <https://observalinguaportuguesa.org/graficos-o-estatuto-da-lp-no-mundo/> Recuperado el 17/05/2019

⁷⁷ Informaciones disponibles en el sitio web de la CPLP: <http://iilp.cplp.org/iilp.html> Recuperado el 17/05/2019

proyectos de enseñanza del portugués como lengua extranjera⁷⁸. Según informaciones disponibles en el sitio web del Instituto, las actividades son planificadas siguiendo orientaciones generales del Consejo Científico, que está formado por las comisiones nacionales de los nueve países que forman parte de la CPLP. La dirección ejecutiva y la presidencia del consejo científico del IILP tienen carácter rotativo, para permitir que todos los países ocupen los cargos. Mientras, Diniz (2012) destaca que la “gestión” de la lengua portuguesa ha sido conducida con más frecuencia por las instituciones ligadas a los Gobiernos de Brasil y Portugal, ya que los otros países de la CPLP “desempeñan un papel modesto, cuando no nulo” (Diniz, 2012, p.4).

Otro instrumento utilizado en cooperación entre los Estados miembros de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) es el Portal del Profesor de Portugués como Lengua Extranjera/Lengua no Materna. El portal es una plataforma on-line alimentada y mantenida de forma multilateral que tiene como objetivo “ofrecer a la comunidad de profesores e interesados en general, recursos y materiales para la enseñanza y el aprendizaje del Portugués como lengua extranjera” y no materna⁷⁹. Según informaciones del Portal, esta es una importante función estratégica para la “promoción, difusión y proyección del Portugués en el Mundo” y tiene un papel destacado en la política y estrategia en el campo de las políticas de difusión y de la proyección de portugués en el contexto mundial, pues agrega las variantes de la Lengua que conforman el espacio político y económico de la CPLP. Según Silva (2010), la trayectoria de la promoción y difusión de la lengua portuguesa ha estado marcada por enfrentamientos entre sus actores por la disputa del liderazgo y diseminación de la lengua, estando de un lado Portugal (donde se origina la lengua), y de otro, Brasil (mayor país de hablantes de la lengua portuguesa). También se han dado pugnas en la implementación de los “(des) acuerdos” ortográficos, como ya he destacado anteriormente.

Más allá de las políticas de la CPLP, el Gobierno Portugués diseña su propia política lingüística, una responsabilidad del *Instituto Camões* (IC), fundado en 1992 y que tiene como objetivo coordinar y ejecutar la política de cooperación y promoción de la lengua y

⁷⁸ Disponible en <http://iilp.cplp.org/iilp.html> Consultado el 17/05/2019.

⁷⁹ Para más informaciones, acceder: <http://www.ppple.org/o-portal>

la cultura portuguesas en el extranjero. Está articulado con el Ministerio de los Negocios Extranjeros de Gobierno de Portugal⁸⁰. El *Instituto Camões* está presente en 31 países de Europa, 20 de África, 10 de América y en 10 de Asia y Oceanía. Coordina la actividad de los docentes de la lengua y la cultura portuguesas y promueve la interacción entre las modalidades de enseñanza, el aprendizaje del portugués como lengua materna y extranjera, actuando en Centros de Lengua Portuguesa, en escuelas y universidades, con la clara encomienda de la promoción internacional de la lengua y de la cultura portuguesa.

En Brasil, no hay un Instituto específico para la promoción de la lengua y la cultura brasileñas (como el *Instituto Camões*, de Portugal, o el Instituto Cervantes, de España), pero hay un sector del Ministerio de Relaciones Exteriores, denominado *Diplomacia Cultural*, responsable por su diseminación, en que la política de difusión de la lengua se realiza por medio de los sectores culturales de las embajadas y consulados a través de la *Rede Brasil Cultural* (sobre las particularidades de las políticas lingüísticas del Gobierno de Brasil ampliaré más adelante con más profundidad), que hoy está presente en más de 25 países. Más allá de la enseñanza de la lengua, también tiene como objetivo la diseminación de los estudios sobre cultura brasileña.

Independientemente de las iniciativas nacionales, según Silva (2010), la lengua portuguesa ha sido vista como una forma de “unión y perfeccionamiento de las relaciones internacionales” entre los países de la CPLP, como estrategia para enfrentar la globalización. Coincidiendo con Diniz (2012) y Silva (2010), entiendo que hoy la lengua portuguesa es tratada como un “instrumento estratégico” de introducción de los Estados en el mercado en el mundo globalizado. Al tratarse del Brasil, los autores destacan que, con “la buena fase de la economía” y el país emergiendo como uno de los “protagonistas” en el escenario mundial, principalmente en los años de 2003 a 2015, la lengua portuguesa conquistó más interés de ser aprendida por los extranjeros, y hoy es uno de los idiomas más hablados en el mundo, por las oportunidades profesionales y de negociaciones internacionales.

En una perspectiva más general, los Gobiernos de Brasil y Portugal tienen intereses comunes en proyectar globalmente la lengua. Más recientemente, el debate por el

⁸⁰ Para más informaciones, consultar: <http://www.instituto-camoes.pt/>

reconocimiento de la lengua portuguesa como otra lengua oficial de la ONU ha ganado más visibilidad. En 2016, el portugués António Guterres fue electo secretario general de la ONU y, desde entonces, él mismo intenta dar más relieve a la lengua portuguesa en el escenario mundial. El secretario general también solicitó que la lengua portuguesa pasara a tener estatus de lengua oficial de la organización. Una de sus estrategias de visibilidad fue promover la celebración del Día de la Lengua Portuguesa, en la sede de la ONU, en Nueva York, en 2018. Según informaciones disponibles en el sitio web de la Organización, “centenares de personas, venidas de provincias como Nueva Jersey, Connecticut y Massachusetts, se reunieron en un día de cultura y música”; en la ocasión, fueron presentados cuentos tradicionales de los países de la CPLP, además de participar de la conmemoración por los 20 años de la entrega del Premio Nobel de Literatura al escritor portugués José Saramago, ocasión en la cual fue realizado un homenaje por la cantante brasileña Adriana Calcanhoto. En julio del mismo año 2018, algunos periódicos brasileños⁸¹ destacaron la visita de un niño brasileño de ocho años a la sede de la ONU. El niño era un escritor bilingüe (inglés-portugués) que ganó un concurso de literatura internacional promovido por la NASA (National Aeronautics and Space Administration), en 2017⁸². En su visita a la ONU, aprovechó la oportunidad para entregar una carta al propio Secretario General de la ONU, en la cual le solicita la inclusión de la lengua portuguesa como lengua oficial de la organización, y justifica su solicitud al argumentar

⁸¹ Algunos ejemplos en <https://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2017/07/08/brasileiro-de-7-anos-e-o-mais-jovem-do-mundo-a-ganhar-premio-da-nasa.htm> y <https://istoe.com.br/com-mente-na-lua-e-nos-planetas/>
<https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/menino-que-ganhou-concurso-da-nasa-faz-palestra-em-escola-de-sp/>
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/menino-brasileiro-vai-ate-nova-york-para-pedir-que-o-portugues-se-torne-lingua-oficial-da-onu.ghtml>

⁸² El niño João Paulo Guerra Barrera fue recibido por la Secretaria general de la Infancia y Juventud, con el objetivo de discutir las sugerencias contenidas en su libro *Morando no espaço/Living in Space*. El libro trata la temática de la importancia del “medio ambiente, de la ciencia y de la tecnología, con el lenguaje y razonamiento de un niño”, a través de un viaje a la Luna, y es en este contexto que se alinea con la Agenda 2030 de la ONU. La Agenda 2030 es un plan de acción en el cual los países miembros de la ONU se comprometieron a tomar medidas audaces y transformadoras para promover el desarrollo sostenible en los próximos 15 años. Más informaciones disponibles en: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>

que, de esa manera, “va a dejarnos más fuertes para defender nuestras ideas y proyectos y hacer del mundo un sitio mejor para todos”⁸³.

Considero que acciones como estas conceden mayor visibilidad y reconocimiento a la lengua portuguesa y muestran las dimensiones que alcanzan el interés por los mercados y las influencias políticas globales, al tiempo que ratifican que la CPLP también es una vía para fortalecer los intereses colectivos e individuales de los países miembros. Mientras, los intereses nacionales particulares participan del proceso de difusión de la lengua, a partir de estrategias propias e individuales. En esa dirección, podemos comprender cómo el Gobierno de Brasil viene trabajando particularmente su política de lengua en el exterior, y cómo está presente la lengua y la cultura de Brasil en la diáspora, incluso en España y Barcelona. Analizaré las limitaciones y dificultades presentes en estos procesos. Asimismo, hablaré del surgimiento de las políticas lingüísticas denominadas Lengua de Herencia (LH) y de cómo la idea del Portugués como Lengua de Herencia (PLH) pasó a ser insertada en las discusiones sobre inmigración.

2.2 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO EN EL EXTERIOR

El Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE) es el órgano del Poder Ejecutivo responsable de la política externa y de las relaciones internacionales de Brasil. Asesora al presidente de la república en la formulación de la política exterior del país y en la ejecución de las relaciones diplomáticas con otros Estados y con los organismos internacionales. Tiene una red de más de 220 delegaciones representativas en el mundo, con el objetivo de prestar asistencia y apoyo a los ciudadanos y empresas brasileños. Corresponde al MRE organizar visitas oficiales a Brasil de jefes de Estados y de Gobierno, además de ejecutar y preparar visitas de representantes del Gobierno brasileño al exterior.

Además de sus sedes internas -localizadas en las capitales de los estados brasileños-, las del exterior, que es lo que más interesa a esta investigación, están integradas por 139 embajadas, 52 consulados generales, 11 consulados, 8 viceconsulados, 12 misiones o

⁸³ La carta y el reportaje están disponibles en el sitio web del periódico. Para más informaciones, acceder a <https://g1.globo.com/educacao/noticia/menino-brasileiro-vai-ate-nova-york-para-pedir-que-o-portugues-se-torne-lingua-oficial-da-onu.ghtml>

delegaciones y 3 oficinas⁸⁴. Es competencia de las embajadas las funciones de representación y negociación en interés del Gobierno brasileño en relación con el país donde se encuentran. Los consulados son responsables de la atención a la comunidad brasileña en el exterior y a la comunidad local.

Al abordar la expansión de la Lengua Portuguesa en su vertiente brasileña, debemos indicar que el Ministerio de Relaciones Exteriores posee estrategias específicas para su difusión. El sector del MRE denominado “Diplomacia Cultural” es el instrumento diseñado para ese fin. La propagación de la cultura y la lengua de Brasil en el exterior es realizada a través de los sectores culturales de las embajadas y consulados, y la responsabilidad en la difusión de la lengua y la cultura está a cargo del Departamento Cultural del MRE, que, a su vez, está organizado en cinco unidades con áreas específicas de actuación: División de Promoción de la Lengua Portuguesa (DPLP). División de Operaciones de Difusión Cultural (DODC), División de Promoción Audiovisual (DAV), División de Acuerdos y Asuntos Multilaterales Culturales (DAMC) y División de Temas Educativos (DTE).

La unidad responsable de la diseminación de la “lengua brasileña”, la División de Promoción de la Lengua Portuguesa (DPLP), promueve la difusión de la lengua y coordina la gestión de la *Rede Brasil Cultural* (RBC), que está formada por Centros Culturales Brasileños (CCB), Núcleos de Estudios Brasileños y Lectorados -más adelante abordaré cada uno, de forma más detallada. La División de Operaciones de Difusión Cultural (DODC) es responsable de la promoción de la cultura y de las artes brasileñas en sus múltiples y diversas vertientes, y participa de la negociación y de la implementación de acuerdos bilaterales de cooperación cultural. La División de Promoción Audiovisual (DVA) tiene la atribución de promover la cinematografía nacional, la producción independiente para la TV y la publicidad brasileña en el exterior. La División de Acuerdos y Asuntos Multilaterales Culturales (DAMC) responde por los temas de cultura tratados en

⁸⁴ La repartición Consular pode ser un Consulado-General, un Consulado o un Vice-Consulado (sin jurisdicción propia, se somete a un Consulado). En países donde el Brasil solo mantiene Embajada, la Embajada tiene un sector consular. Todas las informaciones referentes al MRE fueran extraídas de la página web del Ministerio. Accedido en 06/07/17. Para más informaciones: <http://www.itamaraty.gov.br/>

organismos multilaterales, como Unesco, Mercosur, Unasur, OEA, Celac y OEI⁸⁵. La División de Temas Educativos (DTE) se responsabiliza de las temáticas relacionadas con la Educación en el MRE, además de la cooperación educativa ofrecida por Brasil y la recibida de otros países, organismos internacionales o agencias extranjeras; participa de la negociación y acompaña la ejecución de acuerdos referentes a la cooperación educativa; divulga oportunidades de becas de estudios ofrecidas a brasileños en exterior y extranjeros en Brasil⁸⁶.

Como he demostrado anteriormente, existe todo un aparato de políticas del MRE destinado a la promoción del arte, de la cultura, del conocimiento, de la enseñanza de la lengua y la publicidad de Brasil en el exterior. Como ya destacué, la difusión de la “lengua brasileña” está a cargo de la División de Promoción de la Lengua Portuguesa (DPLP), que, además de ser responsable de la promoción de la lengua en el exterior, coordina la gestión de la *Rede Brasil Cultural*.

La *Rede Brasil Cultural* es un centro de difusión de la lengua y la cultura brasileñas presente en decenas de países, distribuido en todos los continentes y formado por 24 Centros Culturales Brasileños, cinco Núcleos de Estudios Brasileños y unos 40 lectorados⁸⁷. Cada división de la *Rede Brasil Cultural*⁸⁸ es responsable de las actividades de promoción de “la lengua portuguesa y la cultura brasileña en el exterior”. Resulta importante señalar que los conceptos de la lengua y la cultura son tratados como inseparables.

Los **Centros Culturales Brasileños** (CCBs) son extensiones de las embajadas, donde se ofrecen cursos de lengua portuguesa, además de actividades relacionadas con la cultura

⁸⁵ Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura); Mercosur (Mercado Común del Sur); Unasur (Unión de las Naciones Sudamericanas); OEA (Organización de Estados Americanos); Celac (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños), y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).

⁸⁶ Todas las informaciones sobre la estructura y las políticas relacionadas con la lengua fueron tomadas del sitio oficial del MRE, disponibles en: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural>. Consultado el 06/09/2017.

⁸⁷ El lectorado es un programa del gobierno brasileño que financia profesores interesados a divulgar la lengua y cultura brasileñas en instituciones universitarias extranjeras, los lectores. El proceso de selección es realizado por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior (CAPES).

⁸⁸ Todas las informaciones sobre la Rede Brasil Cultural fueron tomadas del sitio web de la RBC. <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/> Consultado el 23/06/2019.

brasileña. Los primeros centros fueron el resultado de misiones culturales enviadas a embajadas en América del Sur por el MRE en la década de los años 40 del siglo XX. Las actividades de los Centros Culturales se concentran en la enseñanza de la lengua portuguesa, en su vertiente brasileña. Además de los cursos regulares del idioma, los Centros Culturales ofrecen módulos temáticos –con el idioma para diplomáticos, para militares y para funciones jurídicas– y preparatorios para los Celpe-Bras (examen de competencia en lengua portuguesa). Actualmente, existen 13 centros en las Américas, seis en África, tres en Europa y dos en Oriente Medio.

Los **Núcleos de Estudios Brasileños** (NEBs) se dedican a la enseñanza de la lengua portuguesa y a la promoción de la cultura brasileña, aunque tienen estructuras más pequeñas que los Centros Culturales. Actualmente, están localizados en Islamabad (Paquistán), Malabo (Guinea Ecuatorial), Ciudad de Guatemala (Guatemala) y Uruguay (Artigas y Río Blanco).

Los **Lectores** brasileños son profesores universitarios seleccionados por concurso público, promovido por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior (CAPES) para actuar en universidades extranjeras. Durante el período en el exterior, los lectores imparten las clases del portugués brasileño, además de trabajar temas relacionados con las manifestaciones culturales de Brasil.

En resumen, los Centros Culturales Brasileños (CCBs) son unidades de enseñanza de la lengua portuguesa y de la difusión de la cultura brasileña que funcionan como extensiones de embajadas y consulados. Los Núcleos de Estudios Brasileños (NEBs) son cursos de portugués ofrecidos por representaciones diplomáticas brasileñas en el exterior. El programa Lectorado ofrece profesores destinados a las universidades de varios países, como Alemania, Francia, Dinamarca, Hungría, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, México, China, India, Israel, Mozambique, entre otros. Independiente de la modalidad, según el entendimiento del MRE, los profesores y “las unidades funcionan como ventanas para el mundo, en la medida en que exponen al público extranjero los valores, las creencias y los comportamientos de los brasileños, y fundamentan el sentido de *brasilidad*, perpetuado por medio de la lengua” (MRE, 2016, p.6. Traducción mía). Todas estas

iniciativas buscan difundir la lengua portuguesa y el conocimiento sobre el país y lo que se denomina *brasilidad* o cultura brasileña.

Como podemos apreciar en la tabla de abajo, los años de la década del 40 del siglo XX marcan el inicio de estos modelos de iniciativas para la difusión de la lengua brasileña por el Estado. El Gobierno de Getulio Vargas (1930-45) fue el primer gran promotor de la creación de las políticas culturales, tanto en Brasil como en el exterior (Franco, 2015). Cabe destacar que los CCBs son los órganos de más estabilidad, visibilidad y representatividad de estas políticas. Abajo presento sus localizaciones, año de fundación y los Gobiernos en que fueron creados.

Tabla 6 – Centros Culturales Brasileños

Centros Culturales Brasileños		
Ciudad /País	Año	Gobierno
Montevideo/Uruguay	1940	Getulio Vargas
Buenos Aires/Argentina	1954	Getulio Vargas
La Paz/Bolivia	1958	Juscelino Kubitschek
Santiago/Chile	1960	Juscelino Kubitschek
Lima/Perú	1962	João Goulart
Barcelona /España	1963	João Goulart
Georgetown/Guyana	1970	Emílio G. Médici
Ciudad de México/México	1974	Ernesto Geisel
Asunción /Paraguay	1974	Ernesto Geisel
Roma/Italia	1978	Ernesto Geisel
Paramaribo /Suriname	1983	João Figueiredo
San Salvador/El Salvador	1986	José Sarney
Maputo/Mozambique	1989	José Sarney

Managua/Nicaragua	1989	José Sarney
Helsinki/Finlandia	2001	Fernando H. Cardoso
Luanda/Angola	2003	Luiz I. Lula da Silva
Pretoria/Sudáfrica	2008	Luiz I. Lula da Silva
Praia/Cabo Verde	2008	Luiz I. Lula da Silva
Bissau/Guine Bissau	2008	Luiz I. Lula da Silva
Puerto Príncipe/Haití	2008	Luiz I. Lula da Silva
Panamá/Panamá	2008	Luiz I. Lula da Silva
Sao Tomé /Sao Tomé y Príncipe	2008	Luiz I. Lula da Silva
Santo Domingo/República Dominicana	2009	Luiz I. Lula da Silva
Beirut /Líbano	2011	Dilma Rousseff
Tel Aviv/Israel	2013	Dilma Rousseff

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos disponibles en el sitio web de la *Rede Brasil Cultural*⁸⁹.

Las primeras estrategias del MRE para promover la cultura de Brasil en el exterior se remiten a los años 40, cuando fue inaugurado en Montevideo el Instituto de Cultura Uruguayo–Brasileño (ICUB)⁹⁰, considerado el punto de partida para la creación de los Centros de Estudios Brasileños en diversos países. En el período de 1940 a 1962, los centros fueron creados solamente en países sudamericanos. El primero en Europa fue constituido en 1963 en Barcelona, España, por el Gobierno progresista de João Goulart. En 1964, los militares asumen el Gobierno tras un golpe de Estado en Brasil y, durante el período que gobernaron hasta 1985, fueron creados los centros de Georgetown, Ciudad de México, Asunción, Roma y Paramaribo. En los 15 años siguientes a la redemocratización de Brasil, fueron constituidos otros centros en El Salvador, Maputo, Managua y Helsinki, aunque la gran expansión de estas políticas ocurrió después de 2003, en los Gobiernos del Partido de los Trabajadores (PT), que crearon 10 de estos centros.

⁸⁹ Disponible en <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-centros-culturais> Consultado el 17/05/2019.

⁹⁰ Para más información, acceder a: <http://www.icub.edu.uy/historia.php> Consultado el 23/06/2019.

Durante el Gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, hubo un aumento significativo de los CCBs. Para Franco (2015), “el Gobierno de Lula expandió las iniciativas para alcanzar las aspiraciones políticas y económicas de su agenda de política exterior, o sea, fortaleció coaliciones para que sus empresas nacionales ganaran en efectividad” (p.161. Traducción mía). Según la autora, el período del Gobierno de Lula representó el mayor impulso en la historia de la promoción del portugués por el Estado brasileño. “Lula buscó reorganizar y expandir los instrumentos de difusión lingüística ya existentes, e incluso contó con la participación más activa de otros ministerios en el desarrollo de iniciativas para el área, como por ejemplo en la educación (Franco, 2015, p.163. Traducción mía).

De las 26 iniciativas expuestas en la tabla anterior, desde los años 40 del siglo anterior, 8 son del Gobierno de Lula, que representan el 32 % del total de CCBs y NEBs creados. Después de su Gobierno, fueron creados otros dos CCBs durante el Gobierno de Dilma Rousseff, del mismo partido. Si juntamos el periodo de los dos Gobiernos del PT (Lula y Dilma), tenemos el 40 % de las iniciativas creadas en 10 años, de 2003 a 2013, configurando el período histórico de mayor expansión de la política de difusión de la lengua y la cultura en el exterior. Resulta importante señalar que las iniciativas del Gobierno Lula/Dilma se han localizado en África, América Central y El Caribe y Medio Oriente, que estuvieron entre las áreas prioritarias de la política exterior de sus Gobiernos.

Un punto de inflexión más reciente en la política de difusión de la lengua y la cultura brasileña por el MRE y de la *Rede Brasil Cultural* es el giro que ocurrió en el Gobierno de la presidente Dilma Rouseff, cuando aparece oficialmente la idea de Lengua de Herencia (LH). En el sitio web del MRE, hace poco tiempo el ministerio apuntó que desde 2011 promueve el portugués como Lengua de Herencia (PLH) junto con las comunidades brasileiras en el exterior y apoya proyectos que estimulan el aprendizaje y la utilización de la lengua portuguesa para hijos de brasileños que viven fuera de Brasil⁹¹. Una acción que solamente pasó a ser incorporada aisladamente, en la discusión de la promoción de la lengua y cultura de Brasil, a partir de los debates promovidos por las Conferencias Brasileños en el Mundo, realizadas desde 2008 y promovidas por MRE (más adelante

⁹¹ Para más información sobre la Rede Brasil Cultural acceder a: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br> e www.facebook.com/redebrasilcultural

trataré de esto con más detalles). Sin embargo, los debates y los usos prácticos de la idea de lengua de herencia ya se habían dado anteriormente por iniciativa de asociaciones de padres y madres, como: *Brasil em Mente* (Nueva York), ABEC (Zurich) e BRINCAR-ES (Madrid).

Antes de continuar, me gustaría destacar algunos trabajos de investigación que en Brasil se han concentrado en abordar las políticas lingüísticas brasileñas en el exterior. Son significativos porque resaltan las motivaciones que llevaron a invertir al Gobierno de Brasil, sobre todo en los últimos 15 años, en estrategias de inserción y difusión de la lengua de Brasil en el mundo. Sobresalen:

- Los trabajos de Leandro Diniz y su tesis de doctorado de 2012, con el título “Política lingüística del Estado brasileño en la contemporaneidad: la institucionalización de mecanismos de promoción de la lengua nacional en el exterior”.

-El trabajo de 2011, de Diego Silva, que es su tesis de máster “De flor del Lácio la lengua global: un análisis discursivo de las relaciones de poder en las políticas lingüísticas para la promoción, la difusión y la proyección del portugués de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP)”.

-La investigación de Sâmia Franco, de 2015, que hace el análisis de la promoción de la lengua como política externa en el periodo del Gobierno de Luis Inácio Lula da Silva, con el título “La Lengua Actúa: Política Externa Brasileña y la difusión de la lengua portuguesa en el Gobierno de Lula (2003-2010)”.

Los trabajos mencionados demuestran cómo las políticas lingüísticas del portugués brasileño tomaron otras dimensiones en los últimos años y apuntan hacia el énfasis de un periodo específico, de un contexto histórico y político de Brasil. Demuestran que por parte de un determinado Gobierno el uso de lengua amplió los intereses de interrelación diplomática en la esfera del político y económico. De acuerdo con Silva (2011), según los países de la CPLP, sobre todo el Brasil, estos intereses ganan más espacio en el escenario internacional, por lo que la lengua portuguesa gana más valor y consecuentemente más poder y, de esa manera, Brasil “asume un papel fundamental de conducción de ese proceso

como nueva potencia emergente, espacio antes ocupado por Portugal” (Silva, 2011, p. 196. Traducción mía).

Diniz (2012), en su Tesis de doctorado, focalizó su investigación en las iniciativas de la División de Promoción de la Lengua Portuguesa (DPLP) del MRE y observó un aumento de gran intensidad en la política lingüística exterior brasileña en los últimos años. Sugiere que la acción tiene el objetivo el fortalecimiento de los procesos discursivos por los cuales algunas lenguas pasan a ser significadas como “bienes de mercado”, donde vale la pena invertir para tener éxito en el mundo globalizado. Además de presentar la lengua portuguesa brasileña como una estrategia del Estado brasileño más allá de las fronteras, Diniz (2008) en su disertación de máster ya destacaba que los materiales didácticos para la enseñanza del portugués brasileño en el extranjero “constituyen sus públicos a partir de un *marketing* anclado en un "discurso de brasilidad", y, al mismo tiempo, son una publicidad privilegiada para promover a Brasil en espacios transnacionales (Diniz, 2008, p.165. Traducción mía).

En 2008, el MRE, a través de la *Rede Brasil Cultura*, realizó la primera Conferencia Brasileños en el Mundo. En 2011, pasó a estimular y reconocer estudios sobre portugués como lengua de herencia. Pero, según Moroni (2017), solo a partir de 2015, por primera vez, el MRE publicó una convocatoria del Programa de Difusión de la Lengua y Cultura de Brasil (PDLC), en el cual utilizó el término Portugués Lengua de Herencia. Fue una denominación específica, teniendo en cuenta acciones de contenido educativo destinadas a la comunidad de inmigrantes brasileños en Barcelona. Para la autora, la existencia de los canales de diálogo establecidos por el Gobierno otorgó visibilidad a las demandas de la diáspora de que se apoyara más la idea del portugués como lengua de herencia y, en este sentido, esos edictos se consideraron conquistas simbólicas importantes que legitimaron un esfuerzo colectivo de las asociaciones de inmigrantes, que antes ya se organizaban, discutían los conceptos, producían y desarrollaron muchos proyectos de pequeño y medio alcance portes (Moroni, 2017, p. 83).

En 2015, también surgió el libro *Português como Língua de Herança*, utilizado por el Centro Cultural Brasil-Italia, que fue publicado y promovido por la *Rede Brasil Cultural*,

disponible como una referencia del PLH en el sitio web del MRE⁹². Estas informaciones sugieren que se empiezan a fortalecer las conexiones entre inmigrantes brasileños implicados en iniciativas del llamado portugués como lengua de herencia y los intereses de la política externa brasileña, manifestadas a través de los Centros Culturales Brasileños, que mantienen como mayor interés la difusión y la promoción de la lengua portuguesa y la cultura brasileña en otros países.

En noviembre de 2018, la *Rede Brasil Cultural* publicó la tercera edición de la *Rede Brasil Cultural en Revista*, con la temática “Formación de profesores”. En la presentación escrita por la directora del Departamento Cultural del MRE, Paula Alves de Souza, destaca los intereses del MRE con relación a las políticas lingüísticas y apunta que “la promoción de la lengua portuguesa en el exterior es un elemento estratégico para el fortalecimiento de las industrias creativas brasileñas y la exportación de bienes de la industria tradicional” (Zetola & Oliveira, 2018, p.5. Traducción mía). Se añade también “la importancia de la difusión de la lengua brasileña, sea como ingrediente primordial para la divulgación de la realidad de Brasil o para la venta de productos culturales brasileños” (Zetola & Oliveira, 2018, p.5. Traducción mía).

Según la directora del Departamento Cultural del MRE, en la *Rede Brasil Cultural* se desarrollan las políticas gubernamentales que son prioridades en la enseñanza de la lengua, y a través de ella se invierten en los mecanismos para la formación permanente de profesores de portugués, y ellos llevan consigo la “responsabilidad de propagar nuestra lengua y cultura”. En un sentido práctico, son los profesores y sus métodos que hacen la difusión del idioma, planean y desarrollan las acciones que generan o no la eficacia para lo que son destinadas. Diniz (2012) llama la atención sobre las dificultades que a veces tiene el MRE para expandir su red (crear lectorados, por ejemplo) en áreas en que el *Instituto Camões* (IC) está presente, y que en algunas situaciones el IC llega a prohibir la contratación de profesores brasileños para trabajar el portugués. Esto ilustra que los profesores que están trabajando con la lengua en extranjero son quienes sienten los efectos de las disputas políticas sobre la lengua.

⁹² http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/materiais_didaticos/ApostilaPLHItalia.pdf

Distintas a las iniciativas oficiales del Gobierno de Brasil y Portugal para la difusión de “sus lenguas” son las iniciativas organizadas por los inmigrantes brasileños, que en diferentes países del mundo y por iniciativa propia, se movilizan con el objetivo de reunir a las familias en torno al aprendizaje y la conservación de la cultura y la lengua brasileña, y son ellos quienes, en varias ciudades del mundo, hacen que el portugués de Brasil se perpetúe y potencie su presencia en los lugares por donde han pasado esos inmigrantes. Estas iniciativas también entran en el juego político de lengua por sus propios intereses y buscan sus modos de articulación de financiamiento y supervivencia.

2.2.1 LA CONFERENCIA BRASILEÑOS EN EL MUNDO Y LA CUESTIÓN DE LA LENGUA

La Conferencia Brasileños en el Mundo (CBM), promovida por el MRE de Brasil, ha constituido un contexto favorable para impulsar más las políticas de la lengua por el Gobierno, estimular el debate y reconocimiento del concepto de portugués como lengua de herencia, principalmente en el ámbito de la política gubernamental. Según el propio Ministerio, estas conferencias surgieron con el objetivo de conocer y discutir sobre la diáspora brasileña, para concebir políticas públicas destinadas a los inmigrantes⁹³. En estas conferencias, fue madurando la política de conocimiento y reconocimiento de la comunidad de inmigrantes en el exterior; y a partir de la demanda de algunas experiencias asociativas, pasaron a incorporar la discusión sobre la promoción de la lengua y la cultura de herencia para los brasileños y a elaborar políticas sobre el tema.

Según Moroni (2017), el primer registro del término Portugués como Lengua de Herencia (PLH) por el Gobierno de Brasil aparece en el acta referida a la mesa temática de Educación y Cultura en la *II Conferencia Brasileiros no Mundo*, celebrada en 2009. Vale destacar que, apreciando el vídeo de la primera conferencia, realizada en 2008, se constata que, desde antes de 2009, ya existían algunas iniciativas de asociaciones de inmigrantes trabajando con la idea de la lengua de herencia.

⁹³ En el sitio web del MRE se pueden encontrar informaciones sobre las 5 conferencias realizadas hasta ahora y los decretos del Presidente Lula y de la Presidente Dilma sobre las directrices de las políticas de gobierno para las comunidades de brasileños en extranjero, y la creación del Consejo de representantes de estas comunidades junto al MRE (Decreto 7.214/10 y 7.987/13). Accedido en 25/06/2019. <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/associativismo-e-politicas-para-as-comunidades/conferencias>

Ana Lico, madre brasileña que integra la Asociación Madres Brasileñas en Virginia, Estados Unidos, participó en la primera conferencia con una “contribución independiente”, refiriéndose a sus vivencias personales y a la experiencia de la asociación de la que forma parte. En un vídeo sobre sus motivaciones e involucramiento con la lengua de herencia, Ana Lico indica:

Como yo siempre hablo con mi hijo en portugués, incluso en el auto con sus amiguitos, yo hablando con mi hijo en portugués y con su amigo en inglés; el niño todo intrigado preguntó: ¿qué lengua es esa que vosotros hablan? - es portugués. ¿Y se habla dónde? Entonces le expliqué que se habla en Brasil, en Portugal y en muchos países de África. Cuando terminé de responder, mi hijo dijo: No, madre, tú olvidaste un lugar donde se habla portugués: también, aquí en Virginia. Yo me emocioné mucho; me hubiera gustado bajar del auto y llenarlo de besos. Entonces expresé: Vale la pena; todo lo que se siembra se cosecha. (ICBM, 2009, 22m07s)⁹⁴.

Ana Lico vive en EE. UU. desde 2003, es graduada en Farmacia y Bioquímica en la Universidad Estadual Paulista-UNESP/Brasil, tiene especialización en Comunicación Integrada y MBA en Administración de Empresas. Ana Lico tiene dos hijos, y ha participado de la fundación del grupo Madres Brasileñas de Virginia (MBV) en 2004, según ella “motivada por el orgullo de sus raíces y de su identidad brasileña y por el deseo de que sus hijos un día lleguen a sentir lo mismo”⁹⁵. Ha formado parte del Comité de proyectos de educación y cultura de la asociación MBV, responsable de las clases de la lengua portuguesa para niños. En 2009, fue cofundadora de la Asociación Brasileña de Cultura y Educación (ABRACE) y hoy es directora ejecutiva de la misma. Ana Lico, integrante del Consejo de Ciudadanos de Washington-DC, desde la creación de este, ha participado de todas las Conferencias Brasileños en el Mundo en representación de su jurisdicción⁹⁶.

⁹⁴ Ana Lico en un vídeo-testimonio realizado por el MRE y por la Fundación Alexandre Gusmão sobre su participación en la I CBM. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Q5R_3RMZdkY

⁹⁵ Estas informaciones sobre la biografía de Ana Lico están disponibles en <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/associativismo-e-politicas-para-as-comunidades/conferencias/2013-iv-conferencia-brasileiros-no-mundo/porta-vozes-dos-conselhos-membros-do-crbe-que-participarao-da-iv-conferencia-brasileiros-no-mundo/perfis-dos-porta-vozes/ana-lucia-lico/> Consultado el 19/05/2019.

⁹⁶ Esta descripción fue tomada del sitio web del MRE de Brasil, en la cual se destaca el perfil de los representantes de las jurisdicciones consulares. Disponible en: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/associativismo-e-politicas-para-as-comunidades/conferencias/2013-iv-conferencia-brasileiros-no-mundo/porta-vozes-dos-conselhos-membros->

Aunque en el acta de la II CBM (2009) aparece por primera vez el término Portugués como Lengua de Herencia (PLH), las ideas y las preocupaciones acerca del tema de la enseñanza de la lengua para hijos de inmigrantes habían surgido ya en la primera conferencia, momento en que su relevancia fue destacada por representantes de asociaciones, como Ana Lico.

Aquel momento indicó que estaba surgiendo algo en torno a la lengua de herencia, protagonizado por asociaciones de inmigrantes y que después incluyó la participación de especialistas en lenguas extranjeras y al Gobierno brasileño. Según Moroni (2017), más allá de esto:

El terreno parecía estar preparado para el surgimiento de una etiqueta [el PLH], eficaz inclusive en los mecanismos de búsqueda en Internet, que permitiese a las comunidades brasileñas en todo el mundo, con proyectos educativos enfocados principalmente hacia los niños, enfocados en la lengua y cultura “nacionales” y en la constitución de lo que se concibe como “brasilidad en el exterior”, identificarse en las búsquedas en la red y establecer un diálogo virtual (p. 77. Traducción mía).

O sea, fue en tal contexto de debates y presentación de las demandas de las asociaciones de inmigrantes que la lengua de herencia pasó a formar parte de los debates en las primeras ediciones de la Conferencia y a ser difundida por Internet, involucrando a otros inmigrantes que se sintieron estimulados. Las portavoces de las asociaciones, además de representar las comunidades brasileñas en el exterior, incluidas las iniciativas que promueven la enseñanza de la lengua de herencia, en cada conferencia ganaron visibilidad personal y lograron visibilizar el tema, incluso en la web. Como resultado, comenzaron a promoverse cursos de formación de profesores de portugués como lengua de herencia, a través del Departamento Cultural del MRE y del Programa de Difusión de Lengua y Cultura (PDLC). Los primeros cursos fueron realizados en 2011, en San Francisco y en Washington (EE. UU.); en 2012, tuvieron lugar en Miami (EE. UU.) y Zúrich (Suiza).

El curso realizado en Washington⁹⁷, por ejemplo, fue impartido por dos profesoras doctoras: Edleise Mendes, de la Universidad Federal de Bahía, Brasil, y Maria Luisa Ortiz

do-crbe-que-participarao-da-iv-conferencia-brasileiros-no-mundo/perfis-dos-porta-vozes/ana-lucia-lico
Consultado el día 19/05/2019

⁹⁷Para más informaciones, acceder: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/noticias/i-curso-de-formacao-continuada-de-professores-de-portugues-como-lingua-de-heranca-em-washington>

Alvarez, de la Universidad de Brasilia, Brasil, especialistas en portugués como lengua extranjera. Ana Lico, representando la asociación ABRACE, presentó el perfil, el contexto de actuación y los desafíos enfrentados por la asociación comunitaria que dirige. El curso tuvo como objetivo reflexionar sobre los abordajes pedagógicos contemporáneos para pensar la enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia (más allá de la idea de Lengua Extranjera) al exponer temas como: a) interculturalidad; b) relaciones del portugués brasileño con la cultura y la identidad nacional; c) abordajes interculturales para la enseñanza de la lectura, escritura, oralidad y análisis lingüístico; d) selección y elaboración de materiales didácticos; e) planificación de cursos, evaluaciones de aprendizaje, y f) la relación entre bilingüismo y competencia en lenguas de herencia. Participaron 41 personas en el curso, entre ellos profesores de los más diversos niveles de formación (doctores, másteres, especialistas, graduados), incluidos profesores de iniciativas involucradas en la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil, además de representantes de la Organización Americana de Profesores de Portugués (AOPT) y dirigentes de escuelas privadas que enseñan portugués.

Después de las primeras formaciones promovidas por el MRE para profesores de PLH en 2011 y 2012, se realizaron algunas otras: por ejemplo, el curso de formación para profesores en Londres, en 2013, y su continuación en 2014, organizado por la asociación ABRIR, con la cooperación de la Universidad de Londres y el apoyo de la *Rede Brasil Cultural*. En 2014, se desarrolló el Curso de Formación Continua para Profesores de Portugués como Lengua de Herencia, en el Consulado General de Brasil en Boston, que reunió a interesados en el tema, residentes en los estados de Nueva York y Massachusetts. Después de 2014, no he encontrado más formaciones realizadas por el Gobierno brasileño, si bien este ha apoyado encuentros y eventos de capacitación promovidos por las iniciativas locales de portugués como lengua de herencia.

Por la parte gubernamental, el sitio web de la *Rede Brasil Cultural* (RBC) es también un recurso donde se busca mantener informaciones actualizadas sobre las actividades desarrolladas por las comunidades brasileñas en el exterior, con énfasis en el tema de la lengua y la cultura de Brasil. En el menú del sitio digital, en la categoría “comunidades brasileñas”, la sesión se presenta como “Apoyo a las comunidades brasileñas en el exterior” y destaca el objetivo de “fortalecer” los vínculos lingüístico-culturales con Brasil

entre los brasileños residentes en el exterior. También subraya que el Departamento Cultural creó, en 2011, el Programa de Difusión de Lengua y Cultura, que ha puesto “énfasis” en las acciones educativas dirigidas a los hijos de los brasileños que viven en el exterior, quienes, “en dependencia de las circunstancias que los rodean, corren el riesgo de perder contacto con su lengua materna” (RBC). De ahí que se hace “énfasis” en las actividades relacionadas con la capacitación de competencias específicas para que profesores de Lengua Extranjera conciban una pedagogía del Portugués como Lengua de Herencia⁹⁸.

Aunque observamos que el Gobierno de Brasil viene realizando acciones relacionadas con la temática de la lengua de herencia, las representantes de las iniciativas de asociaciones de inmigrantes, sobre todo en Europa, destacan que la mayor dificultad que tienen en desarrollar sus actividades es la falta de ayuda del Gobierno brasileño, pues las acciones promovidas no satisfacen todas las necesidades, especialmente las que dependen de financiamiento⁹⁹. Algunas subrayan que realizan acciones independientes, motivadas por la idea de transmitir o mantener la lengua y la cultura de Brasil a sus hijos u otros “*brasileirinhos*”.

Es importante aclarar que, después de los primeros impulsos de las políticas de Gobierno destinadas a las comunidades inmigradas, en 2015 el país entró en una crisis económica y política profunda, divulgada ampliamente a través de la prensa internacional y nacional. Durante mi participación como investigadora en el Segundo Simposio Europeo sobre la Enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia, realizado en Múnich en 2015, además de observar la participación de las representantes de las varias iniciativas de Europa, estuvo presente la embajadora del Consulado General de Brasil en Múnich, quien habló sobre la crisis económica de Brasil y las dificultades para avanzar en ese contexto. Asimismo, he apreciado la movilización de las madres en torno a un mismo objetivo, con la intención de sensibilizar a las autoridades en busca de ayuda del Gobierno (financiera en general, de

⁹⁸ Para más informaciones, acceder: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/apoio-a-comunidade-brasileira>

⁹⁹ Por más que el gobierno lance convocatorias para ayudar los proyectos de promoción de PLH, esas convocatorias no llegan a todas comunidades de brasileños (as) donde hay las iniciativas de PLH, Pero cabe a los Consulados decidir en abrir o no las convocatorias, y eso dependerá de la manifestación y demanda por parte de las comunidades.

logística para ejecución de los proyectos, de espacios para realización de las actividades y de recursos para divulgación, por ejemplo)

Si bien las políticas de lengua de herencia comenzaron en un primer momento por iniciativas de las asociaciones, y tuvieron desde 2011 la participación efectiva del Gobierno, desde de 2015 ocurrió un cierto retroceso debido a la crisis, justamente en el momento en que crecían las asociaciones y las demandas de ayuda en el exterior. Hasta febrero de 2019, identifiqué, solo en Europa, más de 60 iniciativas, además de los proyectos desarrollados en los EE. UU., Australia, Chile, Nueva Zelandia, Emiratos Árabes Unidos y otros países.

Cabe resaltar que las acciones desarrolladas por las asociaciones en torno a la lengua de herencia existen en su mayoría por iniciativas de las madres, a través de esfuerzos voluntarios, al dedicar su tiempo para asistir a eventos que son fundamentales para ganar conocimientos específicos sobre el tema y también para sus reconocimientos personales, con o sin ayuda del Gobierno. En los próximos capítulos, profundaré sobre quiénes son estas personas, los conceptos de PLH y las características de las iniciativas de las asociaciones para promover la lengua de herencia. Más adelante, continúo abordando el contexto político de la enseñanza de la lengua portuguesa; ahora en España.

2.3 LA LENGUA PORTUGUESA EN ESPAÑA

En España, están presentes tres modelos de políticas de enseñanza de la lengua portuguesa. Una de ellas está coordinada y dirigida por el Gobierno portugués, con sus protocolos y acuerdos con el Gobierno de España y regiones autónomas. Esta política es dirigida por el *Instituto Camões*. Otra de las políticas está orientada a la difusión de la lengua y la cultura del Brasil, mantenida por el Gobierno brasileño y su *Rede Brasil Cultural*, a través de Centro Cultural Brasileños (CCBs), Núcleos de Estudios Brasileños (NEBs) y Lectorados. Y la tercera es la política de iniciativa independiente de las asociaciones auto-organizadas por los y las inmigrantes brasileños y brasileñas que trabajan con la enseñanza del portugués como lengua de herencia. A continuación, presentaré los tres modelos.

2.3.1 PORTUGAL Y LA POLÍTICA DE LA LENGUA EN ESPAÑA

La enseñanza de la lengua portuguesa en España se ha intensificado también a partir de los protocolos entre ese país y Portugal, según informaciones del Ministerio de Educación español. El Programa Lengua y Cultura Portuguesa, coordinado por la embajada de Portugal a través del Instituto *Camões*, comenzó en 1987, como un “programa de compensación educativa para favorecer la integración de los hijos de los inmigrantes portugueses (y otros lusohablantes) en el sistema educativo español y ayudarlos a mantener sus referencias lingüísticas y culturales de origen” (PLCP¹⁰⁰).

Según informaciones disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación y Formación Español¹⁰¹, para desarrollar el programa fueron destinados profesores de portugués a centros educativos españoles. En los centros de educación infantil y primaria, realizan actividades en horario escolar, a través de “clases integradas”, donde los profesores de portugués y español desarrollan actividades conjuntas con todos los alumnos de la clase; o “clases simultáneas”, en que los profesores de portugués trabajan con el grupo de alumnos que elegirán para participar en el programa. Asimismo, se desarrollan actividades complementarias: intercambios y visitas de estudios, semanas culturales y el denominado club de portugués. En los centros de Enseñanza Secundaria, el portugués tiene el estatus de asignatura optativa y es impartido por profesores españoles. Según el Ministerio de Educación español, la participación de los alumnos en este programa ha sido reducida y limitada al ámbito extraescolar¹⁰².

Desde 2011, el programa ha evolucionado hacia un nuevo perfil de enseñanza de la lengua portuguesa, al parecer “más apropiado a la realidad actual y a los nuevos destinatarios del programa” (PLCP¹⁰³). El objetivo es integrar la enseñanza al currículo español, como segunda lengua extranjera, enfatizando la importancia que la lengua portuguesa está adquiriendo debido a la expansión de economías emergentes, como las de Angola y Brasil.

¹⁰⁰ Informaciones del Programa Lengua y Cultura Portuguesa, disponibles en <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/bilinguismo/lc-portuguesa.html> y <http://blog.intef.es/cniie/2017/05/30/programa-de-lengua-y-cultura-portuguesa/> Consultado el 20/20/2019.

¹⁰¹ <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/bilinguismo/lc-portuguesa.html>

¹⁰² Informaciones disponibles en <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/bilinguismo/lc-portuguesa.html> Consultado el 20/05/2019.

¹⁰³ Programa Lengua y Cultura Portuguesa, disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/bilinguismo/lc-portuguesa.html> Consultado el 20/05/2019.

Se prevé que se realice, gradualmente, el cambio en la orientación en la enseñanza de la lengua portuguesa; el programa está incluido entre las acciones del “Memorando de Entendimiento” (PLCP¹⁰⁴) entre el Ministerio de Educación español y los Ministerios portugueses de Asuntos Exteriores, y de Educación y Ciencia, firmado en 2012 en la ciudad de Porto, en Portugal.

Según los datos disponibles sobre la oferta de la enseñanza de la lengua portuguesa en España, publicada en su sitio web¹⁰⁵, la Coordinación de la Enseñanza de Portugués y Lengua Extranjera -España y Andorra– relaciona las clases ofertadas en el período lectivo 2016-2017. En este año lectivo, la enseñanza de la Lengua Portuguesa fue ofertada en veintinueve (29) Institutos de Educación Secundaria (IES) y en veintiséis (26) Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y en siete Comunidades Autónomas: Asturias, Cataluña, Castilla y León, Extremadura, Madrid, Navarra y Galicia. La mayor concentración de Centros del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa radica en las comunidades autónomas de Extremadura (con 26), Galicia (8), Castilla y León (6), los que representan más del 75 % de los centros de enseñanza del PLCP. Resalto que estas comunidades tienen frontera con Portugal. En Cataluña, las clases de Portugués como Lengua Extranjera son impartidas actualmente en dos centros de enseñanza: el Centro de Educación Infantil y Primaria Paul Clarín y el Instituto de Educación Secundaria Joan Brudieu, en la ciudad Seu d’Urgell, en la provincia de Lleida.

La coordinadora de la Enseñanza de Portugués en el Extranjero (EPE)¹⁰⁶, en entrevista para el periódico Mundo Portugués¹⁰⁷, destacó en septiembre de 2017 que el EPE en España y Andorra presenta dos realidades distintas. En España, la enseñanza de la lengua portuguesa es impartida en régimen integrado en la vertiente del Portugués como Lengua Extranjera (PLE), y en Andorra, en régimen de enseñanza paralela en la variante de Portugués como

¹⁰⁴ Todas las informaciones citadas fueron tomadas del sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, disponibles en <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/bilinguismo/lc-portuguesa.html> Consultado el 27/10/2017.

¹⁰⁵ Para más informaciones, acceder: <http://epeespanha.blogspot.com/>

¹⁰⁶ En entrevista con la coordinadora del EPE, Felipa Soares, publicada en el periódico Mundo Portugués. Todas las citas de la coordinadora fueron publicadas el 28/09/2017 y tomadas del sitio web <https://www.mundoportugues.pt/65530/> Consultado el 24/06/2019.

¹⁰⁷ El periódico Mundo Portugués fue fundado en 1970, y se autodefine así: “más que un periódico, es un servicio prestado a los portugueses que salían de Portugal para vivir en las más duras condiciones de vida y en un abandono cultural e informativo casi absoluto”. Para más informaciones, acceder: <https://www.mundoportugues.pt/quem-somos/>

Lengua de Herencia (PLH)¹⁰⁸. Es importante apuntar la diferencia en la didáctica desarrollada en cada contexto de enseñanza, pues las clases del PLH tienen como objetivo la creación de contextos que posibiliten la vivencia de la lengua, valorizando y estableciendo el vínculo con la idea de identidades de origen de los aprendices, por ejemplo los alumnos procedentes de los países de habla portuguesa (como Portugal y Brasil), y el PLE son clases destinadas a alumnos de los más diversos perfiles y orígenes.

2.3.2 EL GOBIERNO BRASILEÑO Y LA LENGUA PORTUGUESA EN ESPAÑA

Al comienzo de los años 60, surgen las primeras instituciones brasileñas en España, para dar atención a la cuestión de la lengua. En Madrid, se inauguró la Casa de Brasil, y en Barcelona, fue creado el Centro Cultural de Brasil, en 1963. Estos dos espacios gubernamentales, vinculados al MRE brasileño, demuestran que desde entonces la relaciones entre los dos países han sido articuladas por los intereses diplomáticos en el área del conocimiento científico, de la lengua y de la cultura, marcadas también por la presencia de estudiantes universitarios brasileños en España.

La Casa de Brasil es un “Colegio Mayor” vinculado a la Universidad Complutense de Madrid y perteneciente al Gobierno de Brasil, respondiendo a su Ministerio de Relaciones Exteriores. Además de ser una residencia para estudiantes brasileños, ofrece cursos de portugués en su vertiente brasileña, clases de *capoeira*, y realiza el examen de conocimiento de la lengua portuguesa, el Celpe-Bras (*Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*)¹⁰⁹, que es aplicado por instituciones del Gobierno brasileño, responsables por la enseñanza de la lengua portuguesa en su versión brasileña en el exterior y hoy están vinculados a la *Rede Brasil Cultural*, del MRE.

Según informaciones del MRE de Brasil, la lengua portuguesa en su vertiente brasileña es difundida oficialmente en España a través de la Casa de Brasil en Madrid y por el Centro Cultural de Brasil en Barcelona. La Casa de Brasil es un espacio que “proporciona

¹⁰⁸ La coordinadora, Felipa Soares, señala que en Andorra el 41 % de los alumnos registrados en el sistema educativo son portugueses, y por eso la elección de la enseñanza del PLH justifica que “estamos hablando, en términos de densidad poblacional, de realidades completamente diferentes, en nada comparables con España”. Declaración publicada el 28/09/2017, en <https://www.mundoportugues.pt/65530/> Consultado el 24/06/2019.

¹⁰⁹ El Ministerio de Educación y Cultura es responsable por la elaboración del examen CELPE-Bras dentro y fuera del Brasil. En: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-celpe-bras> Consultado el 23/06/2019.

residencia a los estudiantes y profesores y promueve la formación cultural y científica, además de la práctica de deportes al conjunto de la comunidad universitaria”¹¹⁰. Se destaca también en su sitio en Internet que el espacio es un Centro Cultural, que busca divulgar la cultura y la realidad brasileñas por medio de exposiciones y shows de artistas brasileños, así como también el curso de lengua portuguesa para extranjeros. Una de sus principales actividades es el examen de competencia en lengua portuguesa, llamado Celpe-Bras¹¹¹. En el sitio web de Casa de Brasil en Madrid, se indican los cursos ofrecidos, incluido el Curso de Portugués para niños.

En Barcelona, las actividades referentes a la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil ofrecidas por el Gobierno son realizadas por el Centro Cultural Brasil en Barcelona (CCBB). Según informaciones disponibles en el sitio web del CCBB, las actividades están relacionadas con la:

Enseñanza de la lengua en su vertiente brasileña, la difusión de la literatura brasileña, la distribución de materiales informativos sobre Brasil, la organización de exposiciones de artes visuales y espectáculos teatrales, la coedición y distribución de textos de autores nacionales, la difusión de canciones eruditas y popular, la divulgación de la cinematografía brasileña, además de conferencias y seminarios”. Es resaltado que el Centro es “el principal instrumento de ejecución de la política cultural brasileña en Cataluña y es subordinado al Consulado General de Brasil en Barcelona y al Centro Cultural Brasil Barcelona¹¹².

El Centro Cultural de Brasil en Barcelona ha sido fundado como Centro de Estudios Brasileños, inicialmente instalado en la biblioteca del Consulado. A partir de 1975, comenzó a funcionar en la Casa Ametller, obra del arquitecto catalán Josep Puig i Cadafalch. Está ubicada en Passeig de Gràcia, una de las avenidas económicamente más importantes de Barcelona, debido a su importancia turística y áreas comerciales, y ser un lugar de residencia tradicional de la gran burguesía barcelonesa. La avenida se caracteriza por ser una gran vitrina de obras arquitectónicas modernistas, declaradas Patrimonio de la

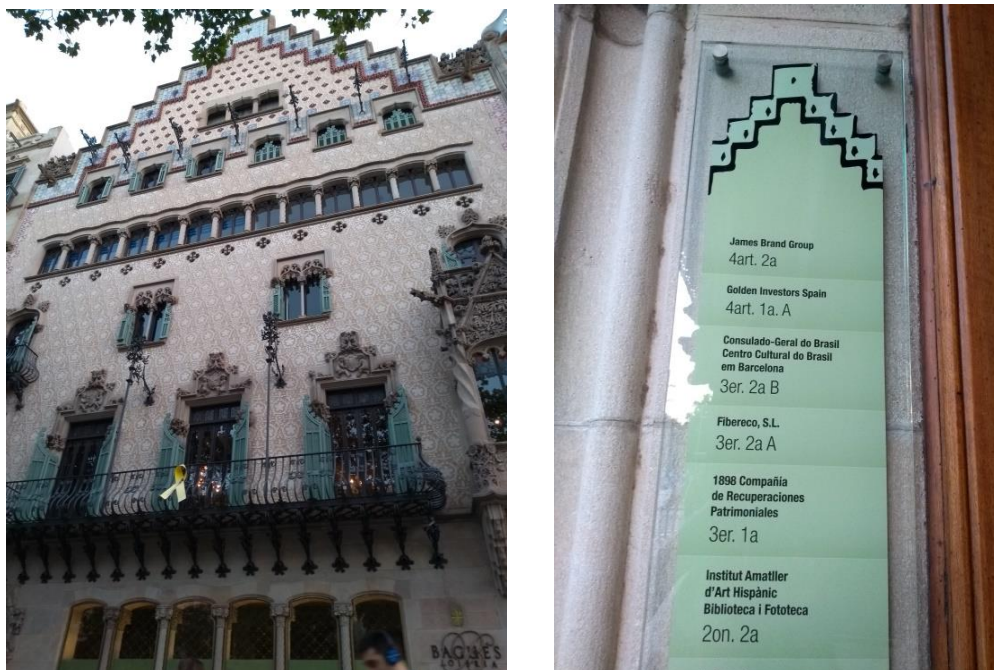
¹¹⁰ Información disponible en <http://casadobrasil.org/inicio/residencia-estudiantes-madrid/?lang=pt> Consultado el 19/05/2019.

¹¹¹ El Celpe-Bras es un examen que posibilita la Certificación de Competencia en Lengua Portuguesa para extranjeros, desarrollado y otorgado por el Ministério de la Educación (MEC), es ejecutado en Brasil y en otros países con el apoyo del MRE; es el único certificado de competencia en portugués como lengua extranjera, reconocido oficialmente por el Gobierno de Brasil. Informaciones disponibles en: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>. Consultado el 18/10/2017. Destaco que solamente Brasil y Portugal realizan y certifican las competencias lingüísticas de la lengua portuguesa.

¹¹² Informaciones disponibles en <https://ccbrasilbarcelona.org/> Consultadas el 19/05/2019.

Humanidad, entre ellas dos edificios de Antonio Gaudí¹¹³, la Casa Milà (o La Pedrera) y la Casa Batlló, vecina de la Casa Amatller, donde se encuentra hasta hoy el Centro de Cultura de Brasil en Barcelona.

Imagen 4 – Casa Amatller/CCBB



Fotos: Casa Amtller, del arquitecto Josep Puig i Cadafalc. Archivo personal–Barcelona, 2018.

Según la publicación del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil, sobre los Centros Culturales Brasileños (MRE, 2016) la localidad donde el CCBB está ubicado es importantísima para “los intereses de brasileños, tanto por la tradición de su dirección, en el punto más central de Barcelona, como por el prestigio del edificio, visitado anualmente por centenas de millares de turistas” (p.79.Traducción mía). Con una placa de identificación del Centro ubicada en la entrada (foto arriba), los visitantes toman conocimiento de la existencia de un centro brasileño en Barcelona, especialmente, en una localidad con tanta expresión y visibilidad en la ciudad, de esta forma, posibilita también visibilidad de Brasil al mundo (MRE, 2016).

¹¹³ Antoni Gaudí es considerado la expresión máxima de la arquitectura modernista española (1852-1926). Posee 24 obras en España, de ellas 14 en Barcelona, incluida la Iglesia de la Sagrada Familia, el edificio más visitado de Barcelona. Para más informaciones acceder a: <http://www.bcn.cat/gaudi2002/castellano/index.htm>

El CCBB ofrece la enseñanza del portugués, en su vertiente de brasileña, en la modalidad Lengua Extranjera. Tiene a disposición cursos de distintos niveles de aprendizaje, así como también cursos de intereses más específicos del conocimiento de la lengua. El Centro es una de las instituciones oficiales del Gobierno de Brasil que realiza el examen de competencia de la lengua portuguesa, el Celpe-Bras.

Más recientemente, en noviembre de 2018, Brasil y España firmaron un acuerdo en que se comprometen a impulsar la instalación de escuelas bilingües de lengua portuguesa y español en las áreas con frontera en Sudamérica y la Península Ibérica, en una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Según informaciones disponibles en el sitio web del Observatorio de la Lengua Portuguesa, el programa beneficiará, inicialmente, a municipios de la frontera de Brasil con Argentina, Bolivia, Colombia, Paraguay, Perú y Uruguay, además de municipios de la frontera de Portugal con España¹¹⁴.

2.3.3 LAS ASOCIACIONES DE INMIGRANTES DE BRASIL Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Las iniciativas de enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia (PLH o POLH), en su versión brasileña, surgen en España en 2008. La asociación BRINCAR-ES, proyecto sin ánimo de lucro, fue fundada en Madrid, por mujeres brasileñas, la mayoría de ellas madres, de clase media y escolarización elevada.

Segundo la fundadora de la BRINCAR-ES, en su respuesta al mi cuestionario (Anexo 5), la idea del proyecto ha surgido a partir de los encuentros de mujeres brasileñas en Madrid, que fueran organizados desde una comunidad en la extinta red social Orkut. Esta comunidad no era una comunidad de madres, pero sí una comunidad de mujeres en Madrid. Es importante señalar que la comunidad era utilizada con el objetivo de facilitar encuentros y la sociabilidad entre estas mujeres. La fundadora ha dicho que la idea de invertir en la lengua de herencia surgió a partir de la percepción de que las madres que iban a los encuentros con sus niños no hablaban con ellos ni en portugués, ni español, pero si mezclando los dos idiomas, mientras sus hijos solo las contestaban en español, en cuanto ellas hablaban portugués una a otra. Desde entonces empezaron a buscar informaciones sobre la enseñanza de la lengua brasileña a los hijos en la inmigración.

¹¹⁴ Para más informaciones, acceder a: <https://observalinguaportuguesa.org/brasil-e-espanha-promovem-a-criacao-de-escolas-bilingues-de-portugues-e-espanhol/>

La BRINCAR-SE tiene como objetivo la divulgación de la cultura brasileña y el portugués como lengua de herencia entre los niños de la comunidad brasileña e hispano-brasileña, “busca promover actividades de socialización e integración, así como también preservar los lazos con la lengua portuguesa y la cultura brasileña y favorecer la amistad y el compañerismo entre los niños y familias brasileñas” (BRINCAR.ES¹¹⁵). Después de la BRINCAR-ES (2008), han surgido iniciativas en otras ciudades de España, como la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha* en Barcelona (2009) y Canet de Mar (2015); *Brasileirinhos* en Alicante (2017); *Brasileirinhos* en Burgos (2015); *Brasileirinhos* en Granada (2015); *Brasileirinhos* en Málaga (2015); Mala de Herencia en Valencia (2016); Mininiños en Valencia (2016); y Tribu Verde y Amarillo en Sant Joan Despí (2016). Después de Madrid y Barcelona, en 2008 y 2009, las otras iniciativas solamente se establecieron a partir de 2015.

Los pioneros de las dos iniciativas, BRINCAR-ES y APBC, tienen relación con el hecho de que ambas ciudades recibieron los mayores números de inmigrantes brasileños en España, además son los territorios con más brasileños universitarios y con representaciones oficiales del Gobierno brasileño. Las otras iniciativas de PLH en España están presentes también en Comunidades Autónomas donde se encuentran los mayores colectivos de brasileños en el país (después de Cataluña y Madrid), lo cual demuestra que la movilización en torno a la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil tiene relación directa con el número de brasileños que viven en esos lugares, lo que también indica que esas iniciativas tienen una posibilidad mayor de ampliar y mantener los proyectos de enseñanza del PLH para los hijos e hijas de brasileñas y brasileños inmigrados.

Abajo muestro un mapa para ilustrar y destacar dónde están localizadas esas iniciativas geográficamente en el territorio español.

¹¹⁵ Informaciones disponibles en https://www.facebook.com/pg/Brincar.es/about/?ref=page_internal Consultadas el 19/05/2019.

Imagen 5 - Mapa Iniciativas de PLH en España



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de investigación.

En España, el Gobierno dispone de una coordinación general para las lenguas extranjeras. El Proyecto de Lenguas Extranjeras¹¹⁶ que coordina todas las acciones relacionadas con los programas de enseñanza de idiomas (bilingües y multilingües), incluso las iniciativas desarrolladas en las Comunidades Autónomas para la mejoría de los procesos de adquisición y perfeccionamiento de la competencia lingüística en LE. La concepción se basa en que es necesario que las personas, especialmente los jóvenes, lleguen al mercado laboral y puedan actuar en la economía del conocimiento, y las lenguas extranjeras son necesarias para que tengan nivel de formación elevado.

Desde 2009, el aprendizaje de idiomas y el respeto a la diversidad lingüística son áreas prioritarias y estratégicas de la Unión Europea y sus Estados miembros, consideradas como estímulo de “Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación” (España, 2012, p. 9). El incremento de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras se ha

¹¹⁶ Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/bilinguismo/inicio.html> Consultado el 27/06/2019.

convertido en uno de los ejes centrales de las políticas educativas en toda Europa (España, 2012). El Estado español viene trabajando para propiciar dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (referencia para medir la comprensión y expresión de una determinada lengua) el aprendizaje de las lenguas extranjeras en sus centros educativos.

En Cataluña, los centros educativos pueden ofrecer alguna lengua optativa o de tratamiento transversal de la lengua (o sea aprender lenguas al mismo tiempo que se aprende una materia disciplinar), si lo aconseja el contexto sociolingüístico. Se puede incorporar también una lengua no curricular en horario extraescolar para el alumnado que quiera seguir las clases de la lengua y la cultura de los países de origen de las familias inmigrantes, árabe, chino, portugués, rumano, por ejemplo (España, 2012). Esto se puede hacer por el medio escolar o con los estímulos gubernamentales a proyectos independientes, como las asociaciones. La coincidencia entre la primera iniciativa de una asociación brasileña, en 2008, y el marco europeo de estímulo a las lenguas extranjeras, incluidas las dos inmigrantes, en 2009, sugiere la aceptación y el apoyo de algunos gobiernos municipales, provinciales o nacionales donde los proyectos surgieron, como ocurre en Barcelona (lo que trataré más adelante).

2.3.4 EL CONTEXTO DE LAS INICIATIVAS DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO EN CATALUÑA

En septiembre de 2018, el Consejo de Ciudadanía del Consulado de Brasil en Barcelona publicó en su cuenta en Facebook un cuestionario que buscaba mapear en las escuelas públicas de Cataluña quiénes tenían interés en recibir clases de portugués como actividad extraescolar¹¹⁷. La publicación del mapeo fue compartida por una consejera del consulado que aclaró a quiénes se dirigirían las clases. Destacó que se trataba del portugués para todas las personas del mundo lusófono, y no solo para brasileños. Añadió que el Consejo estaba analizando con el Departamento de Enseñanza de Cataluña la posibilidad de ampliación de las clases de portugués. Muchas personas comentaron la publicación, deseando suerte al proyecto. Sin embargo, una publicación llamó mi atención, pues una

¹¹⁷ Publicado el 3 de septiembre en la cuenta en Facebook del Consejo de Ciudadanía de Brasil. Disponible en: <https://www.facebook.com/cidadaniabrasilbarcelona/> Consultado el 26/06/2019.

brasileña comentó que, años atrás, algunas personas habían intentado el mismo proceso en el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, pero no lo consiguieron.

En febrero de 2019, salió el resultado de la encuesta en el sitio web del Consejo de Ciudadanía de Brasil, Jurisdicción Barcelona¹¹⁸. La primera pregunta del cuestionario estaba referida a la comunidad con la cual la persona se identifica. De 173 respuestas, 165 respondieron que se identificaban con la comunidad brasileña; las demás personas dijeron identificarse con las siguientes comunidades: angoleña, caboverdiana, francesa y portuguesa. Los datos sugieren que la comunidad brasileña en Cataluña tiene alta representatividad cuando se trata de la lengua portuguesa. Sin embargo, me gustaría destacar que el mapeo fue realizado por el Consejo de Ciudadanos Brasileños, lo que puede determinar a quién llega la encuesta, pues la comunidad portuguesa¹¹⁹, por ejemplo, en Cataluña, es numéricamente superior a la comunidad brasileña. De otro modo, la cuestión de la lengua portuguesa puede despertar más interés entre la comunidad brasileña que portuguesa, cuando se trata de sus hijos e hijas en edad escolar.

En el sitio web de la Generalitat de Cataluña, se destaca que, desde el período lectivo 2004-2005, el Departamento de Educación ya promovía un programa para la enseñanza de las lenguas y las culturas de estudiantes de origen extranjero o con raíces familiares en otros países, lo que demuestra una preocupación, de muchos años, de la Comunidad Autónoma¹²⁰. En esta dirección, el Consejo de Ciudadanía del Consulado de Brasil en Barcelona comenzó a trabajar junto al Departamento de Educación de Cataluña para aumentar la presencia del portugués en las escuelas catalanas, buscando estrategias para hacer crecer el número de grupos de portugués como actividad extraescolar en las escuelas públicas de la Comunidad Autónoma, subrayando que este es uno de los compromisos del Consejo con la comunidad brasileña de la jurisdicción.

¹¹⁸ Para más informaciones, acceder al sitio web del Consejo de Ciudadanía, <http://www.cidadaniabrasilbcn.es/2019/01/resultados-do-mapeamento-dos-alunos-de.html>

¹¹⁹ Según los datos ofrecidos por Idescat, había 22.832 portugueses con tarjeta de residencia en Cataluña en 2017, y 12.491 brasileños. Destaco que no constan informaciones relacionadas con los países de habla portuguesa.

¹²⁰ Para más informaciones acceder:

https://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/index.html?action=fitxa&mode=single&documentId=835490&language=ca_ES&newLang=es_ES Consultado el 26/06/2019.

En diciembre de 2018, el Departamento publicó “el Programa Lenguas y Culturas de Origen”¹²¹. La finalidad del programa “es poner en valor las lenguas y las culturas de origen del alumnado, facilitar su aprendizaje y su reconocimiento académico a todos los alumnos del sistema educativo, y promover valores de tolerancia y respeto a la diversidad, a los destinatarios” (Generalitat, 2018, p.2), pudiendo participar del programa los centros educativos de enseñanza primaria, secundaria obligatoria, de bachillerato y de formación profesional inicial y de régimen especial de titularidad del Departamento de Enseñanza, de titularidad municipal y de titularidad privada en régimen de concierto (Generalitat, 2018).

Los centros educativos en Cataluña interesados en ofrecer a su alumnado el aprendizaje de una o más lenguas de origen lo pueden hacer dentro del horario escolar a través de dos modalidades: a) dentro del horario lectivo: pueden ofrecer talleres de lengua y cultura de origen en el marco de las horas de libre disponibilidad para toda la etapa en los centros de educación primaria; y en los centros de educación secundaria pueden ofrecer como materia optativa una lengua no curricular o de origen. b) fuera del horario lectivo: los centros del programa pueden ofrecer enseñanza de lengua y cultura de origen como actividad extraescolar o complementaria.

Según el Programa, la enseñanza de lengua y cultura de origen es realizado por profesores cualificados procedentes de programas de profesorado visitante en que participa el Departamento de Enseñanza y que son fruto de acuerdos intergubernamentales. La participación de los centros educativos es sometida a las condiciones que fijen estos mismos programas y a las instrucciones para la implementación de estos en el sistema educativo de Cataluña, marcadas por el Departamento (Generalitat, 2018).

Destaco que la persona que está al frente de la investigación, del mapeo sobre el interés en la enseñanza del portugués como clase extra en Cataluña, es una madre brasileña, doctora en lingüística y cofundadora de la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*, que desde junio de 2017, integra el Consejo de Ciudadanos del Consulado Brasileño en Barcelona, participando en la parte de Educación del referido Consejo. Ella busca, junto al Departamento de Enseñanza de Cataluña, el aumento de clases de portugués como

¹²¹ Disponible en:

https://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/index.html?action=fitxa&mode=single&documentId=835490&language=ca_ES&newLang=es_ES AConsultado el 26/06/2019.

actividad extraescolar, a través del programa mencionado de Lengua y Cultura de Origen, al destacar que este es uno de los compromisos que asumió con la comunidad brasileña, al participar del Consejo.

El mapeo realizado por el Consulado de Brasil en Barcelona buscó identificar el interés de los alumnos por ampliar la impartición de clases de portugués, principalmente en la provincia de Barcelona, localidad con la mayor presencia de inmigrantes de nacionalidad brasileña. Creo que, a partir de las demandas surgidas por las personas (madres y padres) interesadas en que sus hijos aprendan la lengua portuguesa y, posteriormente, sean presentadas al Ayuntamiento, se abren las posibilidades de ampliación de la enseñanza de la lengua portuguesa en Cataluña, especialmente para los *brasileirinhos* que viven en la provincia de Barcelona.

CAPÍTULO 3

DE LA LENGUA DE HERENCIA A LOS *BRASILEIRINHOS*

Esta investigación trata de iniciativas que son impulsadas por el deseo de madres y padres brasileños de enseñar a sus hijos la lengua y la cultura de su nación de origen, Brasil. A partir de las nuevas configuraciones de sus vidas en contextos de inmigración, marcadas por otras nuevas realidades, pero también por la formación de una nueva familia, en un país donde la lengua dominante no es el portugués. En la mayoría de estas ocasiones las parejas son formadas por personas de dos nacionalidades (brasileña y otra, en 76 % de los casos de esta investigación) y así surge un dilema en la vida de esas familias en relación con la enseñanza de las lenguas que hacen parte del núcleo familiar, el mantenimiento del aprendizaje de la lengua portuguesa, ya que esta es minoritaria en el contexto migratorio.

Recordemos que el movimiento migratorio desde Brasil se ha caracterizado por ser un fenómeno reciente, pues los años 80 del siglo XX marcan el inicio de este proceso. En España, la llegada de brasileños se dio en la década del 90 y se intensificó con el comienzo del siglo XXI. La inmigración brasileña en España es muy diversa en términos de clase social, formación escolar, fenotipos y provincias de origen, pero marcada en general por la feminización (67%) y que busca en el extranjero una vida mejor (calidad de vida), además de ampliar sus estudios, con la intención de aumentar su capital cultural. Son brasileñas y brasileños que salieron de su país por motivaciones diversas, con proyectos individuales y, a veces, familiares, consolidados a lo largo de sus experiencias migratorias¹²².

En el caso de las brasileñas y brasileños implicados en iniciativas de promoción en España de la lengua y cultura de Brasil, así como también en un contexto más amplio, como Europa y América del Norte, los intereses y motivaciones para tal participación surgen a partir de sus experiencias individuales con sus hijos, con los idiomas usados en casa y en la

¹²² No hay datos estadísticos precisos sobre las clases sociales de orígenes y fenotipo de los inmigrantes brasileños en España, pero la mayoría de los estudios afirma que los fenotipos son muy distintos y que los y las migrantes son originarios de una franja muy larga de las clases medias brasileñas (Cavalcanti 2004; Padilla 2007,2013; Rubio y Cavalcanti 2010; Solé, Cavalcanti y Parella.2011)

sociedad de acogida. En algunas familias, los niños tienen contactos con dos, tres o más idiomas¹²³, una realidad todavía reciente para las brasileñas y brasileños inmigrados, que hasta entonces no tenían preocupaciones con la preservación de la lengua brasileña y la transmisión a sus hijos.

Tal contexto conlleva que las madres y los padres brasileños, especialmente ellas, quieran transmitir su lengua y cultura, por lo que se involucran en proyectos de enseñanza del idioma brasileño, de forma organizada, constituyendo asociaciones (como la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*, APBC), u otro formato de grupo, una manera de consolidar y ejecutar una política lingüística para tal realidad brasileña en la inmigración. Buscan, a través de la academia, los conceptos sobre este tipo de lengua, como también orientaciones acerca de las prácticas pedagógicas adecuadas para tal modalidad de enseñanza y que pasan por un proceso de adopción para cada contexto del Portugués como Lengua de Herencia (PLH).

De tal forma, los participantes en estos proyectos, que buscan enseñar la lengua y cultura de Brasil para *brasileirinhos* en el extranjero y movilizar a otras personas en torno a la idea de preservar la lengua, pasan a llamar este “idioma” Portugués como Lengua de Herencia (PLH). Una expresión que ya existía antes, con un fundamento académico y procedente de la lingüística. La idea del uso de esta denominación se debe a sus protagonistas inmigrantes brasileñas, quienes comprendieron que no es la enseñanza de un nuevo idioma, sino la de una lengua llena de significados y sentimientos. Mediante el uso de la sigla PLH y su significado, es que estas personas, a través de redes digitales sociales (como Facebook y Whatsapp) o de redes académicas, de amistad y profesionales, vienen expandiendo el movimiento y la idea de la importancia de la preservación en el extranjero de la lengua y cultura de Brasil.

En este capítulo, presento el concepto de Lengua de Herencia, que proviene de la lingüística, el cual gana sentido e importancia en los contextos de la inmigración, en

¹²³ Por ejemplo, en Cataluña hay dos idiomas oficiales, catalán y español. Si consideramos que la pareja está formada por dos nacionalidades, el niño tiene contacto con cuatro idiomas, como es el caso de algunas parejas que forman parte de la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha* (APBC). El caso más común en la asociación es el de parejas compuestas por madres brasileñas y padres españoles, por lo que los niños están expuestos a tres idiomas.

relación con el modo en que el portugués brasileño también gana particular significado de lengua de herencia y cómo, a partir de estos argumentos, se construyó una propuesta de enseñanza que deviene base de la producción de materiales didácticos, de discursos de identidades y de los proyectos de las asociaciones dedicadas al tema de la lengua y la cultura para hijos de brasileños en la inmigración.

3.1 DEL CONCEPTO DE LENGUA DE HERENCIA A LOS CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN

Según el lingüista canadiense Jim Cummins (2005, 1983), el término Lengua de Herencia surgió en Canadá en 1977, con el inicio de los “Programas de Lenguas de Herencia de Ontario¹²⁴”, que proporciona a los centros educativos clases de lengua de herencia para niños que no tengan la inglesa como primera lengua. Aunque el término “lengua de herencia” sea habitualmente usado en este proyecto, en 1990 el gobierno de Ontario lo sustituyó por “lengua internacional”, pues consideró que herencia implica el “aprendizaje sobre las tradiciones pasadas, en lugar de adquirir habilidades lingüísticas que tienen importancia para la educación general de los niños y desarrollo personal”. (Cummins, 2005, p. 591).

El lingüista destaca también que otros términos, en diferentes épocas y provincias canadienses, fueron usados para referirse a lenguas internacionales o de herencia, como *lengua étnica*, *lengua minoritaria*, *lengua ancestral*, *lengua moderna* o *lenguas no oficiales*. Apunta también que, en Quebec, la expresión comúnmente utilizada es Lengua de Origen, aunque el término lengua de herencia fue introducido en 1993, cuando el Gobierno federal financió la creación del Centro de Lenguas de Patrimoniales (Cummins, 2005).

Según Cummins (2005), en la década de 1990 los estudiosos americanos empezaron a usar ese término en el contexto de la política lingüística, aunque una variedad de expresiones es usada para referirse a las lenguas nacionales de los estudiantes de lenguas minoritarias. A partir de ese momento, el término se consolida y pasa a ser usado ampliamente por investigadores preocupados por la preservación (y revitalización) de las lenguas

¹²⁴ Ontario es una de las 10 provincias de Canadá; está localizada en el centro-este del país y es la región más poblada de la nación, al acoger al 40% de la población. Informaciones tomadas de Wikipedia. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ont%C3%A1rio>

minoritarias en los EE. UU. (Valdés, 2001). Los términos más comunes para las llamadas “lenguas minoritarias” son generalmente: Primera Lengua (L1), Lengua Materna (LM), Lengua de Herencia (LH), Lengua Étnica, entre otros. El término Lengua de Herencia se refiere, generalmente, a la lengua etnocultural de la comunidad, que no es necesariamente la primera aprendida por los niños (Cummins, 2005).

La lengua de herencia es utilizada para referirse a la hablada por grupos que se encuentran como “minoría lingüística”, pues son minorías en relación con la lengua predominante, que es la local, hegemónicamente hablada y utilizada por las instituciones, la lengua dominante de un país receptor de inmigrantes, por ejemplo, pero no únicamente. Valdés (2005) destaca que las lenguas de herencia incluyen las indígenas, que muchas veces están en riesgo de desaparecer, mientras las lenguas indígenas no son inmigrantes; son nativas de un determinado lugar, pero se encuentran en riesgo porque son otros los contextos donde está la lengua dominante (más usada, predominante o, aun, oficial). Con la fuerte influencia de la lengua dominante y la desvaloración de las minoritarias, se pone en riesgo a las indígenas, incluso en Brasil, y a la lengua de los inmigrantes en cualquier parte.

Cummins (2005, 1983) destaca que el término *Lengua de Herencia* se refiere principalmente al caso de los niños que han aprendido el idioma como idioma de origen, o que tengan algún tipo de conexión familiar o de “herencia”, por ejemplo, como la segunda y tercera generaciones de inmigrantes, que es el caso de los “*brasileirinhos*” que viven fuera de Brasil, y son considerados los hijos y nietos de inmigrantes. En general, la palabra *brasileirinho* es el diminutivo de la palabra brasileño, pero cuando es utilizada por las iniciativas y asociaciones de lengua de herencia es una forma de definir los niños y las niñas de brasileñas y brasileños que viven en el contexto de inmigración, independientemente de si nacieron en Brasil o en el extranjero.

Según Flores y Melo-Pfeifer (2014), la lengua de herencia es hablada por el hablante de herencia, que son inmigrantes de segunda (o tercera) generación que adquieren dos lenguas o más en la infancia, en contextos de adquisición compartidos entre el espacio familiar y el espacial social, fuera de la familia. Destaco que, en el caso de la inmigración brasileña en España, los hablantes de herencia son los hijos de la primera generación de inmigrantes brasileños en el país, esos *brasileirinhos* son, en su mayoría, nacidos en el extranjero y

poseen doble nacionalidad, la española y la brasileña, por ejemplo. Menezes (2002) clasifica el término “segunda generación” en tres categorías: I) jóvenes que nacieron en Brasil, tuvieron su infancia y la primera socialización en este país; II) jóvenes nacidos en Brasil, pero salieron del país con poca edad y se socializaron en otro país, y III) jóvenes nacidos en otro país, hijos de brasileños (sea solo de la madre, sea solo del padre) y poseen otra ciudadanía, que es el caso de esta investigación.

Según Menezes (2002), “la distinción entre generaciones es una construcción social basada en la noción de familia, en la división del trabajo, en los papeles sexuales y, especialmente, en los papeles etarios estipulados por cada cultura” (p.9.Traducción mía). La autora destaca que la migración promueve el cambio en las prácticas culturales e implica un largo proceso de negociaciones entre los distintos polos de la jerarquía familiar, ya que la cultura traída del país de origen de las madres y padres es puesta en perspectiva, representando un choque entre padres e hijos (Menezes, 2002).

Sales y Loreiro (2004) destacan que la segunda generación, y no la primera, definirá la preservación o no de la lengua materna, que es la de herencia. Para las autoras, a partir de sus investigaciones en los EE. UU, la primera generación aprendió la lengua local para sobrevivir, y la segunda generación habla el idioma de origen en casa y en los grupos comunitarios, en tanto usa la otra lengua en la escuela y en la vida pública en general.

Al abordar el tema de la preservación en Europa de la lengua y la cultura de Brasil, percibimos que al menos una parte de los inmigrantes brasileños, caracterizados como de primera generación, se esfuerza en la enseñanza de su lengua a sus hijos, como es el caso observado durante esta investigación, en que todos los participantes de las iniciativas de enseñanza de PLH son inmigrantes de primera generación. Cabe destacar que algunas autoras, que también son fundadoras o cofundadoras de iniciativas que promueven la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil en el extranjero, a partir de sus conocimientos académicos y experiencias con la enseñanza del portugués fuera de Brasil, vienen elaborando definiciones más específicas del que sería el portugués brasileño como Lengua de Herencia, bien como una didáctica más concreta, pensada a partir de las realidades de las iniciativas para realizar este aprendizaje. Las definiciones y metodologías son basadas en conceptos y prácticas formadas y consolidadas a lo largo del tiempo, pero que han

cochado una resignificación de estas prácticas y devienen referencia en la justificación pedagógica lingüística de los proyectos asociativos.

3.1.1 EL PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA EN EL MUNDO

Para aclarar el término usado, el Portugués como Lengua de Herencia (PLH) no se refiere solamente a la enseñanza del portugués en un contexto donde existe inmigración brasileña, sino al idioma enseñado por inmigrantes hablantes del portugués. Cabe recordar que los portugueses fueron los primeros lusos-hablantes que salieron de su país, llevando consigo su lengua, introduciéndola con las nativas de cada lugar. Vale recordar que la lengua portuguesa es la oficial en nueve países, incluidos siete de África, además de en la ciudad de Macao, en China, y que esas personas, al salir de sus países, diseminan sus lenguas y culturas.

Según Müller (2012), la cooperación y aproximación cada vez mayor entre las naciones de lengua portuguesa llevará a “efectos positivos” en lo que se refiere a la “preservación y desarrollo” del portugués en las diásporas. De acuerdo con este autor, la presencia del portugués en tantos espacios fuera de los países de lengua portuguesa, como una herencia preciosa para las próximas generaciones, es prueba de que el portugués se ha incorporado a la era de la globalización, de las territorialidades, asociadas al siglo XXI y expresadas en las redes de hablantes en el exterior y a las cuales debemos dedicar lo mejor de nuestro esfuerzo de comprensión y de proposición de políticas lingüísticas. (Müller, 2012, p.3-4. Traducción mía)

Reconociendo el esfuerzo de los profesores de diferentes países involucrados en las acciones y discusiones sobre la enseñanza del portugués en las diásporas, la lengua portuguesa se presenta con diferentes normas de su uso, lo que está relacionado con las diferentes variaciones de la lengua en diferentes países que la tienen como lengua oficial. Según Mendes (2015), al referirnos al portugués, es necesario comprenderla como lengua común, la cual trae “diferentes matrices ideológicas, identitarias y culturales, o sea, una misma lengua representada por diferentes lenguas-culturas. Eso no significa, como defienden muchos, que debemos enseñar esa lengua siempre cerrándola en una visión de país o cultura específica, sino al contrario” (Mendes, 2015, p.218. Traducción mía).

Al reflexionar sobre las formas que esos profesores abordan y trabajan la lengua portuguesa en las diásporas, sin determinar el país de origen, vemos que ellos buscan proyectar la lengua de forma global, fortaleciendo los proyectos de formación y de enseñanza de la lengua. De esta forma, según Mendes (2015), en la enseñanza del portugués, ellos están enseñando diferentes modos de “anclaje cultural, diferentes modos de ser y de estar en el mundo en portugués” (p.219. Traducción mía)

Mendes (2015) subraya que en la formación de profesores que trabajan con la enseñanza de la lengua portuguesa en las diásporas, es necesario que el profesional comprenda los elementos culturales y de identidad que están en juego cuando se interactúa en portugués. Los profesores y otros involucrados en los procesos de enseñar y aprender el PLH deben estimular la mediación cultural, pues, según la autora, al mismo tiempo en que ellos se “construyen como mediadores culturales, tienen que dirigir a sus alumnos hacia la creación de lugares de pertenencia, donde experimenten vivir también en portugués” (Mendes, 2012, p.24.Traducción mía).

Los profesores que guían la capacitación y formación de profesores de portugués como lengua de herencia en las diásporas, al tratar los argumentos, reflexiones y prácticas que deben desarrollar en las clases, beben de la antropología cultural para definir y sostener sus razones y conceptos para relacionar la lengua y la cultura de las personas, sobre todo de los niños insertados en estos contextos, con la intención de mostrar lo que está en juego cuando se trata de reconocimiento identitario o “formación identitaria”.

Según Duranti (2000), estudiar la lengua en la cultura sugiere algo más que las formas en que las clasificaciones lingüísticas constituyen guías para la concepción y comprensión del mundo de aquellos que las emplean. Para el autor, “un estudio del lenguaje orientado hacia la antropología supone el reconocimiento de la acción recíproca entre el lenguaje como recurso humano y el lenguaje como producto histórico y proceso” (Duranti, 2000, p.288). Las lenguas surgen de condiciones y contextos “geográficos, históricos, políticos y económicos determinados, son hechos culturales” (Chauí, 2000, p.176.Traducción mía). Por lo tanto, al usar el lenguaje, creamos la realidad que pensamos representar y creer. Más allá de que la lengua constituya un código, es un símbolo de identificación individual y, también, colectivo.

A partir del origen y las estrategias elaboradas por la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), al final de los años 90, y con la fundación del Instituto Internacional de la Lengua Portuguesa (IILP), en el inicio de los años 2000, los miembros participantes (profesores de los países que integran la CPLP) buscaron estrechar las políticas lingüísticas entre las naciones para la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE), destinado a los aprendices que no hablan portugués o que todavía no tienen la lengua portuguesa como uno de los idiomas usados en casa.

A partir de la percepción y de la demanda de los inmigrantes, sobre todo brasileños, que - según la profesora Edleise Mendes (2015) son los propulsores del movimiento- la enseñanza y la metodología del portugués como lengua de herencia (PLH) pasan a ser pensadas y formar parte de las discusiones de esos lingüistas del IILP, como también por la Sociedad Internacional de Portugués Lengua Extranjera (SIPLÉ), y comienzan a ser entendidas y trabajadas como una vertiente del Portugués como Lengua Extranjera. El profesor lingüista brasileño José Carlos Paes Almeida (2010), pionero en los estudios sobre formación de profesor de portugués como lengua extranjera, resalta que si interpretamos el PLH como una situación distinta de la L2 (Lengua Segunda), el proyecto de planeamiento del PLH es valorizado, pues puede explorar asuntos de interés para los aprendices, trayendo para su currículo aspectos culturales relevantes que sustentan la lengua en cuestión. Sin embargo, debemos señalar que es más que eso: cuando la lengua de herencia viene cargada de la referencia identitaria de las madres y padres, cualquiera que sea su idea de origen nacional o étnico, la lengua aparece como definidora de las motivaciones de estas iniciativas.

3.2 LENGUA DE HERENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

Al referirse al origen del término Lengua de Herencia y observar en qué contexto surge y se desarrolla, queda claro que la lengua de herencia significa mucho más que aquella hablada por un grupo pequeño o lingüísticamente minoritario donde esté insertado. La lengua de herencia se presenta llena de significados, constituidos por los imaginarios de las personas que se proponen transmitirla a sus descendientes. Más allá del interés de diseminar “sus lenguas maternas”, las personas que buscan educar a los hijos mediante la lengua de herencia pretenden también despertar en los niños un sentimiento de identidad.

De este modo, la lengua de herencia pasa a ser un recurso importante en la construcción de identidades de los niños en el contexto de la inmigración. En todas partes, en las últimas décadas, están emergiendo identidades culturales que no son fijas, sino producto de las nuevas diásporas creadas por la migración, donde se debe “aprender a habitar, en el mundo, dos identidades, a hablar dos lenguajes culturales y traducir entre ellas” (Hall, 2001, p. 89. Traducción mía). Además, desarrollar el sentimiento de *brasilidad* - lograr que los hijos de brasileños se identifiquen también como *brasileirinhos* nacidos o no en Brasil y que viven en otras culturas, o mejor, que viven entre diferentes referentes culturales - parece ser el principal objetivo de las personas involucradas en los proyectos de enseñanza del PLH, especialmente de las madres, pues son ellas la mayor parte de los protagonistas en este escenario. Como demostraré en los capítulos siguientes.

Hay que remarcar que, en el juego de las construcciones de identidades,

La identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento. El enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre “en proceso”. No está determinado, en el sentido de que siempre es posible ganarlo o perderlo, sostenerlo o abandonarlo. (Hall, 2003b, p. 15. Traducción mía).

Además de que la identidad se caracteriza por ser “un proceso” en constante formación y transformación, las estrategias elaboradas por quien busca, a través de la lengua, despertar un sentimiento de identificación con un lugar idealizado que está en el imaginario de esas personas, demuestran que las agentes elaboran discursos específicos, producidos y accionados desde un repertorio individual, movilizado a partir de sus conocimientos académicos, memorias e trayectorias personales, y también colectivo construidos a partir de discusiones y propuestas conjuntas. Para Hall (2003), los discursos surgen en el juego de modalidades específicas de poder, y son más “un producto” de la marcación de la diferencia, mediante las interacciones sociales.

En el caso de las y los inmigrantes brasileños, hablo de como los referentes simbólicos de la “cultura nacional” general a partir del idioma portugués, de la bandera, las fechas cívicas nacionales, los héroes fundadores del estado, los ídolos de las artes y deportes y los signos de la cultura de masa pueden ser movilizados en esto sentido; bien como las memorias

sobre familiares y amistades, desde los afectos, los lugares, las músicas, los rituales, las ropas, los modos de ser, los acentos, las comidas y las naturalezas regionales, pueden componer las referencias de identificación con una idea de Brasil (hablaré de situaciones concretas en los capítulos 5 y 6).

Resalto que, en este contexto de formación identitaria, en la inmigración está en juego el sentido de nacionalidad, de pertenencia a una nación, a una cultura nacional, imaginada por las madres y padres de brasileños, construida a través de “vínculos a los lugares, eventos, símbolos, y de historias particulares, que muchas veces es llamado de una forma particularista, de vínculo o pertenencia” (Hall, 2003b, p. 76), que a su vez son constituidas en un constante proceso de cambios culturales y transformaciones sociales e históricas. Hall (2001) sugiere que las culturas nacionales “constituyen una de las principales fuentes de identidad cultural”. Para el autor, las culturas nacionales “al producir sentidos sobre “la nación”, sentidos con los cuales nos podemos identificar, construyen identidades” (p.51. Traducción mía). En los sentimientos sobre esta “nación”, es que se encuentran las historias contadas sobre la nación, “las memorias que conectan su presente con su pasado e imágenes que de ella son construidas” (Hall, 2001, p.51. Traducción mía); una comunidad imaginada, que se ha concebido, también en lengua, como sugiere Anderson (2008)¹²⁵.

Para ejemplificar lo que significa para esas mujeres la transmisión del PLH, entiéndase que muchas buscan desarrollar en sus hijos el sentimiento de *brasilidad*, y que por la palabra *brasilidad* quieren decir: “lengua, lenguaje, literatura, comida, olor, sonido, ritmo. Brasil es Brasil” (Teoria do Fazer, 2016, 12m8s. Traducción mía), como dijo la madre. El vídeo *Teoria do Fazer* es un material interesante para mostrarnos cómo piensan las madres involucradas en la idea de la lengua brasileña como lengua de herencia. Este fue un video en que se ha registrado la memoria de las participantes en un curso de formación en PLH, realizado en Florencia, Italia, en 2016. La madre que vive en Alemania, profesora de portugués y escritora, relata en el vídeo lo que significa para ella la transmisión de lo que considera su lengua y cultura:

Não é só falar, não é só escrever, só ler na língua de herança, é viver aquilo que os pais viveram. Eu quero passar para a minha filha, o cheiro da chuva de Belém do Pará

¹²⁵ Ver Capítulo III “El Origen de la Conciencia Nacional” (Anderson, 2008).

[Brasil]. Eu vivi isso, ela não, mas se eu conseguir chegar perto da sensação falando isso pra ela, isso já vai me deixar muito feliz (Teoria do Fazer, 2016, 8m23s).

Con un discurso marcado por la significación de su origen, destacando cuán importante es el respeto por las diferencias, pues tanto las profesoras de LH como los niños están insertados en un contexto “heterogéneo”, para la madre y también profesora la gran significación en la práctica del PLH es la enseñanza de la palabra respeto, respeto por todas las culturas y sus diferencias. Además, la madre demuestra que su deseo va más allá de la transmisión de su lengua y el conocimiento de sus vivencias culturales en Brasil, sugiere la búsqueda de sensaciones y sentimientos vividos por ella, que están guardados en su memoria y que se remiten a las cosas buenas vividas en “su” país de origen.

Las declaraciones y las acciones, sobre todo, de las madres involucradas en la enseñanza de la Lengua de Herencia de Brasil, fortalecen el argumento de que la transmisión de la LH es constituida por las memorias, por elementos simbólicos y por códigos sociales deseados por quien aspira a que alguien aprenda a ser y vivir alguna idea de “brasilidad” en el exterior. La lengua de herencia va ganando aquí algo más acerca del entendimiento de origen cultural en que el idioma portugués brasileño, al lado de otros signos nacionales generales y regionales (como he hablado anteriormente), va ganando significados en la inmigración y moviliza sentidos de identificación y pertenencia.

Según Baumann (2003), pensar en la identidad significa que no estamos seguros del lugar al que pertenecemos, significa que las personas no están seguras de situarse en las variedades de estilos y comportamientos, “identidad es un nombre dado a la búsqueda de salida de esa incertidumbre” (Baumann, 2003, p 41). Corroborando la afirmación de Baumann, en el evento ISEPOLH¹²⁶, en Múnich en 2015, una madre apuntó justamente esta preocupación en relación con los *brasileirinhos* adolescentes y destacó que los jóvenes necesitan de ayuda, porque quedan en crisis sin saber de dónde son, pues crecen entre culturas y lenguas.

Esos *brasileirinhos* son niños que, a partir de las preocupaciones de sus madres y algunos padres, pasan a vivir entre costumbres donde los sentimientos de pertenencia de sus madres

¹²⁶ SEPOLH – Simposio Europeu Sobre Ensino de Português como Língua de Herança. Sobre este evento trataré en el próximo capítulo.

y padres afloran en la tentativa de volver a sus hijos también brasileños. Como destacó una madre y fundadora de un proyecto de PLH en el evento realizado en Múnich (Alemania) en 2015, los niños no son solamente brasileños, ellos son también brasileños, y esto es lo que manifiesta a los padres y madres. Esta explicación se refiere a interrogantes que madres y padres hacen sobre el dominio y fluidez de la lengua portuguesa, pues muchas veces no comprenden la fuerte influencia de la lengua local en la vida de sus hijos y generan expectativas que muchas veces no logran alcanzar (como por ejemplo, hablar el portugués sin acento).

Al reflexionar sobre lo que significa el Portugués como Lengua de Herencia para las personas que están involucradas con su enseñanza, y cuánto ella, la LH, influye en la dinámica sobre la construcción de las identidades de los niños en contexto de migración, Mendes (2015) se inspira en los autores de la antropología, para reflexionar y argumentar en sus conferencias y clases de formación de profesores de lengua extranjera y lengua de herencia brasileña en diferentes países. La autora toma prestado la definición de Clifford Geertz sobre *cultura* como una compleja tela de significados. Para ella, es necesario “comprender la cultura en su dimensión simbólica, histórica y compleja, siempre atravesada por el cambio y por el movimiento y contacto con otras lenguas y culturas” (Mendes, 2015. p.212).

Vale recordar que las profesoras Edleise Mendes y Maria Luiza Ortiz, a través del Gobierno de Brasil, realizan formaciones para los profesores que trabajan con la lengua y cultura de Brasil desde 2011, cuando aconteció, en varios países, el primer curso de formación. También fueron invitadas a dar conferencias sobre el tema en los eventos promovidos por las iniciativas de PLH en el extranjero. Por lo tanto, pasa a ser importante saber a partir de qué referencias teóricas sustentan sus argumentaciones, pues ellas son las referencias de conocimiento marcado para esas madres, padres y otras brasileñas (os) involucrados en la enseñanza de la lengua de herencia.

Para Mendes (2012), aprender la lengua brasileña es más que dominar una cultura de “ilustración”, es aprender a “estar socialmente” en portugués, que involucra mucho más que el dominio de formas lingüísticas y de curiosidades sobre la lengua de Brasil. La lengua es un símbolo, un modo de identificación, un sistema de producción de significados

individuales, sociales y culturales, “una lente” a través de la cual vemos la realidad que nos circunda. Cuando estructuramos nuestros pensamientos y acciones, la lengua hace la conexión entre las nuestras experiencias y a del otro con lo cual interactuamos socialmente a través de la lenguaje, la lengua ayuda a organizar el mundo en nuestra vuelta (Mendes, 2012). Para la autora, la cultura no está antes ni después de la lengua, ni una dentro de la otra, sino en el mismo lugar, y el lugar de una es el mismo que el de la otra.

Al meditar sobre la elaboración de los materiales para la enseñanza de portugués como lengua de herencia y cómo estos pueden contribuir a la reflexión sobre el concepto de cultura en la formación de profesores para trabajar la lengua de herencia, Mendes (2015, p. 217) sugiere que, para tener una idea más abierta y flexible, es necesario comprender que la noción de cultura:

- a) Engloba una tela compleja de significados que son interpretados por los elementos que hacen parte de una misma realidad social, los cuales la modifican y son modificados por ella; ese conjunto de significados incluye las tradiciones, los valores, las creencias, las actitudes y conceptos, así como también los objetos y toda la vida material;
- b) No existe sin realidad social que le sirva de ambiente; o sea, es la vida en sociedad y las relaciones de los individuos en su interior que van a moldear y definir los fenómenos culturales, y no el contrario;
- c) No es estática, un conjunto de trazos que se transmite de manera inmutable a través de las generaciones, sino un producto histórico, inscrito en la evolución de las relaciones sociales entre sí, las cuales se transforman en un movimiento continuo a través del tiempo y del espacio;
- d) No es enteramente homogénea y pura, sino que se construye de manera heterogénea a través de los flujos internos de cambios y del contacto con otras culturas;
- e) Está presente en todos los productos de la vivencia, de la acción y de la interacción de los individuos; por lo tanto, todo lo que es producido, material y simbólicamente, en el ámbito de un grupo social, es producto de la cultura de ese grupo (Mendes, 2015, p. 217-218. Traducción mía)

Tomando la idea de que la cultura es una tela de significados tejida por las personas en acciones sociales, como sugiere Geertz (1989), y allí se encuentran los elementos que diferencian y simbolizan una cultura específica, las mujeres brasileñas involucradas con la enseñanza de portugués brasileño como lengua de herencia, a partir de sus propias experiencias con la enseñanza de la lengua, y sus conocimientos especializados, derivados de sus trayectorias académicas, buscan construir conceptos propios del portugués como

lengua de herencia, relacionando lengua, identidades y cultura, y afirmando que su significado es la suma de los tres conceptos.

Por ejemplo, la imagen de abajo fue creada por la iniciativa *Brasil em Mente*¹²⁷, de Nueva York, organización destinada a promover e incentivar la lengua y cultura de Brasil en el exterior, y se ha reconocido por las personas involucradas en los proyectos de enseñanza de PLH por sus acciones destinadas especialmente a la diseminación del PLH y la formación de profesores de PLH, tanto en los EE. UU. como en Europa. La imagen de abajo es difundida por las iniciativas localizadas en diferentes países, principalmente en el día que es celebrado el Día del Portugués como Lengua de Herencia, fecha creada por la misma organización, *Brasil em Mente*.

Imagen 6 – Significado Lengua de Herencia - Brasil em Mente



Fuente: *Brasil em Mente*¹²⁸

La fecha conmemorativa ha sido creada, según informaciones disponibles en el sitio web de la BEM, para celebrar esta especialidad de enseñanza de la lengua portuguesa y las diversas iniciativas que se proponen “diseminar ese legado lingüístico cultural”. Destaca también que:

¹²⁷ *Brasil em Mente* es una organización sin ánimos de lucro fundada en 2009, en la ciudad de Nueva York, por la brasileña Felícia Jennings-Winterle, quien tiene formación académica en Educación Artística/Música, y es Master en Educación musical; trabaja con la enseñanza de portugués como lengua de herencia y extranjera desde 2009, a través de diversas iniciativas; fue directora de la primera pre-escuela brasileña en los EE. UU. de 2009 a 2014.

¹²⁸ Disponible en <http://www.brasilemmente.org/dia-do-portugues-circo-como-lingua-de-heranca.html> Accedido en 24/05/2019

Lengua de herencia es fruto de la estrecha relación entre lengua, identidad y cultura, una vez que la herencia que está siendo pasada de una generación a la otra no corresponde solamente a habilidades lingüísticas, sino también a la cultura, a las costumbres del país de origen de los padres y a los valores familiares. Como una lengua minoritaria, su preservación depende de esfuerzos complejos sostenidos por el deseo familiar, por el apoyo de la comunidad e instancias gubernamentales y, sobre todo, por la profesionalización de educadores¹²⁹ (Traducción mía).

Así como la *Brasil em Mente*, otras iniciativas han ganado reconocimiento por su trabajo y participación en la formación y discusiones teóricas/conceptuales y metodológicas, que acontecen en los planos académico, político e institucional. Consecuentemente, a través de la ampliación de sus capitales sociales, justifican sus argumentos sobre la importancia de la intervención de las personas en estos proyectos y del aprendizaje de sus hijos en la lengua de herencia. El rasgo de la lengua de herencia, en los contextos de inmigración brasileña, está asentado en la idea identitaria, de afirmación en la experiencia de la inmigración, en que la lengua hegemónica es uno de los marcadores de diferencia.

3.3 DEL PLH A LAS INICIATIVAS “BRASILEIRINHOS”

Las iniciativas de promoción del portugués brasileño como lengua de herencia para hijos de brasileños que viven en el extranjero han sido responsabilidad de madres y padres que desean perpetuar su lengua y cultura. Esas iniciativas vienen movilizándolo, poco a poco, al Gobierno brasileño, que tomó conocimiento sobre sus acciones en 2008 en la *I Conferencia Brasileiros no Mundo*, realizada por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil (MRE). Fue en 2011 que el MRE fomentó el primer curso de formación para profesores que actúan en esos contextos en los EE. UU., país donde se encuentra la mayor comunidad de inmigrantes brasileños. El primer curso fue realizado en junio, en San Francisco, California; y el segundo, en octubre, en Washington DC.

Para Mendes, la promoción de los cursos de formación ofrecidos por el Gobierno brasileño:

Es una acción estratégica y necesaria para el fortalecimiento de Brasil y de su cultura en el exterior, así también asegura la preservación y la continuidad de los lazos identitarios y lingüístico-culturales de las comunidades brasileñas inmigradas con su país de origen.

¹²⁹Traducción mía. Disponible en: <http://www.brasilemmente.org/dia-do-portugues-circs-como-liacutengua-de-heranccedila.html>

Ello requiere esfuerzo e inversión de las entidades gubernamentales en la formación y producción de materiales para la enseñanza del PLH (Mendes, 2012, p.21-22. Traducción mía)

En 2012, fue promovido un curso de capacitación en Zurich (Suiza), y en 2014, en Madrid¹³⁰. Según informaciones disponibles en el sitio web de la *Rede Brasil Cultural* (RBC), del MRE, el Departamento Cultural creó en 2011 el Programa de Difusión de la Lengua y Cultura, con la intención de fortalecer los vínculos lingüístico-culturales entre los brasileños inmigrados y Brasil. El programa, según la RBC, pone énfasis en las acciones educativas destinadas a hijos de brasileños que, en dependencia de las circunstancias, pueden perder el contacto con la lengua brasileña, y para su preservación en contextos bilingües o multilingües, requiere competencias específicas. Las formaciones realizadas para profesores que trabajan con PLH, en diferentes países, tuvieron como objetivo promover discusiones y abordajes pedagógicos contemporáneos para la enseñanza de lenguas. Además de enfatizarse en las metodologías lingüísticas en la práctica para este tipo de enseñanza y el uso y elaboración de materiales didácticos, se destaca la necesidad de comprender las relaciones entre lengua, cultura e identidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de PLH, así como también de concienciar a los participantes en que la enseñanza de la lengua hablada en Brasil es un instrumento de preservación y fortalecimiento de las identidades de profesores y aprendices, como dicen los documentos informativos del gobierno sobre el programa de formación para profesores de PLH (Brasil, 2012, 2011).

Otras acciones fueron desarrolladas por el Gobierno brasileño en favor de la enseñanza de la lengua y cultura de Brasil para *brasileirinhos* en el extranjero, como el concurso de dibujo infantil *Brasileirinhos no Mundo* en 2010, promovido por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil. Resalto que las acciones promovidas empezaron a ejecutarse a partir de la *I Conferencia Brasileiros no Mundo*, realizada en 2008, cuando el MRE toma conocimiento de las acciones que se desarrollaban por iniciativas organizadas, especialmente, por las madres en el extranjero.

¹³⁰ Informaciones disponibles en <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/apoio-a-comunidade-brasileira> Accedido en 22/05/2019

El *Concurso Brasileirinhos no Mundo* fue lanzado en la *II Conferencia Brasileiros no Mundo*, en octubre de 2009. El concurso estuvo destinado a los niños brasileños de 6 a 11 años de edad residentes fuera de Brasil. En total, fueron realizadas siete ediciones, cuyas bases indican que los niños deben expresar, a través de dibujos y técnicas de collage (papel, tejido y otros materiales), el modo cómo recuerdan o imaginan a Brasil, siempre con el objetivo de promover y divulgar el interés por el país y la brasilidad entre el público infantil residente en el exterior.

El primer concurso fue realizado en 2010, con la temática *O meu Brasil*, con el objetivo de “promover y conservar los vínculos culturales y de identidad de las nuevas generaciones de brasileños en el exterior con su país de origen” (Brasil, 2009b, p.1.Traducción mía). Un jurado eligió los 10 mejores dibujos, y los niños ganadores recibieron kits de libros infantiles sobre Brasil y la literatura de este país, en una ceremonia de premiación. Además, sus dibujos fueron incluidos en publicaciones del MRE y en sus sitios web.

La segunda edición del concurso tuvo como temática *A minha brasileira favorita / O meu brasileiro favorito*, con la intención de que de los *brasileirinhos* expresasen, a partir de sus recuerdos, sus vínculos con un pariente, amigo, personaje histórico, celebridad, personaje de ficción o un animal.

En el tercer concurso, la temática fue *Meu capítulo favorito da história do Brasil*, y los dibujos debían explorar el modo cómo los niños brasileños recordaban o imaginaban episodios o personajes de la historia de Brasil, antigua, moderna o contemporánea. La cuarta edición tuvo como temática *O lugar mais legal do Brasil*. Los dibujos debían retratar una localidad especial, por ejemplo: la casa de la abuela o ciudades, parques, paisajes naturales u otros.

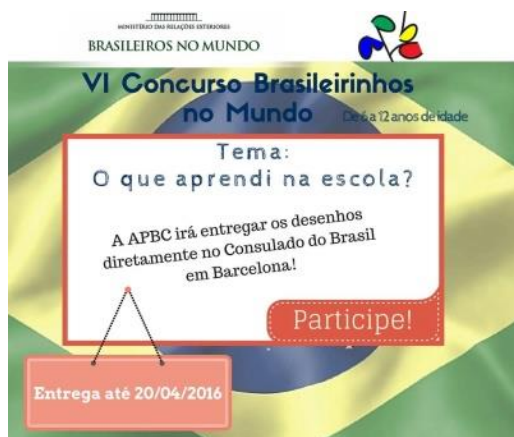
El quinto concurso tuvo como temática *Uma história brasileira*. Los trabajos presentados por los niños debían retratar, en forma de historietas, una experiencia directa o indirecta, acerca de la vida de los brasileños o brasileñas en el exterior. La sexta edición, con la temática *O que aprendi na escola*, los *brasileirinhos* debía retratar cualquier forma de aprendizaje obtenido en la escuela (juguetes, recuerdos, colegas).

El séptimo y último concurso, realizado en 2018, tuvo como temática *O que eu quero ser quando crescer*, y los pequeños debían retratar cómo imaginaban sus propias ocupaciones profesionales en el futuro.

Las inscripciones podían realizarse colectivamente por asociaciones de brasileños o escuelas con un número considerable de alumnos brasileños, pero era necesario, en estos casos, una persona adulta de la asociación o un profesor de nacionalidad brasileña, como responsable; los dibujos debían ser enviados en sobres a los consulados de Brasil, a la jurisdicción correspondiente de los niños¹³¹.

El *Concurso Brasileirinhos no Mundo*, desarrollado a partir del Gobierno de Brasil, es compartido y divulgado por las iniciativas que promueven la enseñanza de la lengua y cultura de Brasil en extranjero, como la publicación de la APBC en su sitio web, en 2016, como se destaca más abajo:

Imagen 7 – VI Concurso brasileirinhos en el mundo - APBC



Fuente: Sitio web APBC¹³²

La APBC, además de divulgar el concurso en su cuenta oficial en la red social Facebook y en el sitio web de la asociación, realizó actividades dedicadas al concurso, invitando a que

¹³¹ Todas las informaciones fueron tomadas del sitio web del MRE de Brasil. Disponible en: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/desenhos>

¹³² Disponible en <http://apbc.cat/2016/02/23/vi-concurso-de-desenhos-infantils/> Recuperado el día 22/05/2019

sus niños colocaran la *mão na massa*¹³³, propiciando un encuentro más allá de lo artístico, a fin, también, de conocer y reflejar la importancia del vínculo que esos niños tienen con Brasil, aun viviendo lejos del país.

Resalto que, después de creado en 2011 el Programa de Difusión de la Lengua y Cultura, la División de Promoción de Lengua Portuguesa del MRE ha apoyado acciones, lanzando convocatorias destinadas a financiar proyectos a favor del PLH que, según Moroni (2017), han sido discretas en el inicio, pero vienen “creciendo paulatinamente en visibilidad” (p.82). La autora destaca que, en las convocatorias abiertas en 2015, por el Consulado del Brasil en Barcelona, y en 2016, por el Consulado del Brasil en Madrid, destinados a proyectos de promoción de la lengua y la cultura de Brasil, por primera vez destacaran el término PLH, pues las acciones propuestas tendrían que ser destinadas al portugués como lengua de herencia.

Para Moroni (2017), esas convocatorias realizadas por los consulados surgieron a partir de la visibilidad de las demandas de la diáspora de apoyo al PLH, a través de la existencia de los canales de diálogo establecidos por el Gobierno de Brasil. Moroni resalta que esas convocatorias “se muestran como conquistas importantes que legitiman un esfuerzo colectivo, fruto de muchos proyectos, de pequeño y medio portes, desarrollados en el ámbito local” (Moroni, 2017, p.83.Traducción mía). Los proyectos van ganando visibilidad, estando articulados también a la *Rede Brasil Cultural*, que como he dicho en lo capítulo dos, es la red formada por los Centros Culturales Brasileños, Núcleos de Estudios Brasileños y lectorados, que piensan estrategias de difusión de la lengua y la cultura brasileñas en decenas de países.

Más allá de planes pedagógicos y propuestas de enseñanza, son promovidos eventos que estimulan la relación lengua-cultura-identidad entre niños y adolescentes, como, por ejemplo: “Taller para Padres e Hijos Bilingües” realizado en Nueva York (EE.UU.) en 2018, que además de debatir sobre los métodos de enseñanza de PLH, los niños asistirán a un teatro sobre leyendas brasileñas y participaran de juegos tradicionales; “Talleres de lengua portuguesa para niños” realizado en 2016 en Helsinque (Finlandia), en que buscaban estimular la comprensión de la origen brasileña de los niños, como también a

¹³³ Colocar a *Mão na massa* es una expresión popular brasileña que quiere decir: ponerse al trabajo, poner algo en practica.

participar del concurso *Brasileirinhos no Mundo* y presentar las comidas típicas de Brasil; y “Taller Lúdico de Portugués como Lengua de Herencia” en Buenos Aires (Argentina) en 2015, en que los niños asistirán filmes sobre leyendas brasileñas (Sacipererê, Boto y Curupira) y dibujaran sus historias preferidas ¹³⁴.

En la continuación de este capítulo, presento un otro aspecto del involucramiento del gobierno brasileño con el PLH, que es la producción de los libros didácticos, que están disponibles para descargarse en el sitio web de la *Rede Brasil Cultural*, los cuales tienen el objetivo de ayudar a profesores y otros involucrados en las iniciativas de promoción de PLH en las prácticas de enseñanza de este. Estas producciones son la materialización de una idea pedagógica y política comunes de presentación del entendimiento entre la RBC, los consulados y las acciones locales de las asociaciones sobre la enseñanza del PLH.

3.3.1 LIBROS DIDÁCTICOS DEL PLH: DE LAS INICIATIVAS LOCALES A LA *REDE BRASIL CULTURAL*

Como ya he destacado, desde la primera Conferencia Brasileños en el Mundo, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil desarrolla acciones para la enseñanza de la lengua y cultura de Brasil en el extranjero. La institución, ha presentado estrategias para la inclusión y desarrollo de la temática en los sectores responsables de promover la lengua portuguesa de Brasil. Recordemos que las principales acciones en torno a la preservación del portugués como lengua de herencia para niños en el extranjero parte de madres brasileñas, de ahí que el Gobierno actúa a favor de esos proyectos.

Como he señalado más arriba, una de las acciones que el Gobierno desarrolla en “nombre de los *brasileirinhos*” que viven en el extranjero, es el *Concurso Brasilerinhos no Mundo*, el cual busca movilizar las comunidades brasileñas en el exterior con la idea de estimular en los niños “el interés por Brasil y la brasilidad”. Otras acciones desarrolladas son las formaciones para profesores de lengua de herencia, además de la elaboración de libros didácticos de Portugués como Lengua de Herencia.

¹³⁴ Informaciones disponibles en <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>

La *Rede Brasil Cultural*¹³⁵, instrumento del Gobierno de Brasil, responsable por la promoción de la lengua y cultura del país en el exterior, pone a disposición del público, materiales didácticos online para la enseñanza del portugués de Brasil, como lengua extranjera y como lengua de herencia. En su sitio web, tiene disponible para descargar dos libros de PLH: *Portugués como Língua de Herança (POLH)* y “*Como manter e desenvolver o Português como Língua de Herança: sugestões para quem vive fora do Brasil*”. Además, incluye una lista con títulos de libros sobre didáctica de la enseñanza del portugués como lengua extranjera, y sobre portugués como lengua de herencia (resultado de una investigación realizada en Londres). Todos los textos han sido publicados por editoras brasileñas.

Considero la inclusión de esos materiales, en el portal de la RBC, también como una forma de diálogo y respuesta del Gobierno brasileño a las reivindicaciones de las agentes de iniciativas de PLH en el extranjero, las cuales, a través de la *Conferencia Brasileiros no Mundo*, presentaron sus demandas. Son acciones más coordinadas, como en la práctica son las iniciativas organizadas por brasileñas y brasileños que mantienen y sustentan la idea de PLH en el contexto de la inmigración.

Si por un lado, en términos políticos, para el Estado brasileño el PLH es un mecanismo de comercio, de intercambio de conocimiento, de divulgación y promoción del país en el extranjero; por otro, para las madres y padres comprometidos con la transmisión de su lengua y cultura, el PLH es parte de sus identidades, es cultura, es sentimiento, además de capital simbólico, como ha dicho una madre durante mi investigación de campo en la APBC, en Barcelona, que le gustaría mantener viva su lengua y su cultura en su hija y que desea que ella (su hija) ame el Brasil así como ella ama. Quiero decir que mismo que las acciones de PLH sean realizadas con participación del Gobierno brasileño, es también y principalmente una articulación de padres y madres, que se involucran de muchas maneras con el PLH, buscando financiar sus proyectos, participando de articulaciones con los consulados, incluyendo la reivindicación de formación pedagógica y la producción de materiales didácticos.

¹³⁵ Sobre lo que representa y las funciones de la Rede Brasil Cultura. ya han sido abordados en el capítulo dos.

Presento aquí los dos libros¹³⁶ dedicados a la enseñanza del portugués como lengua de herencia (PLH), dos materiales que están disponibles en el sitio web oficial del MRE, del Gobierno de Brasil, como referencia y sugerencia para la enseñanza del portugués de Brasil como lengua de herencia. Los dos libros son destinados a los padres, madres y profesores.

El primero que destaco es el libro *Português como Língua de Herança (POLH)*, que trae en su portada la bandera de Brasil, tal vez el segundo símbolo nacional más fuerte, pues creo que la lengua, especialmente en este contexto, es la primera, ya que a través de ella es posible realizar el intercambio de conocimiento y aprendizaje. Como sugiere Anderson (2008), la lengua tiene carácter primordial en las sociedades, “parece arraigarse con mayor profundidad que casi cualquiera otra cosa” (p. 204.Traducción mía).

Imagen 8 – Capa del material Português como Língua de Herança (POLH)

Português como Língua de Herança (POLH)



Fuente: Rede Brasil Cultural¹³⁷

El material didáctico fue publicado en enero de 2015, y elaborado por la profesora Eliana Miura, del Centro Cultural Brasil-Italia, institución donde el texto es utilizado. Aclaro que, según la autora¹³⁸, este material no es un libro, sino una compilación de materiales que recogió a partir de fuentes físicas y virtuales sobre la gramática de la lengua portuguesa

¹³⁶ Llamo genericamente los dos materiales de libros, pero el texto de Miura (2015) tiene el formato de apostilla.

¹³⁷ Disponible en <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico/portugues-como-lingua-de-heranca>. Recuperado el 23/05/2019

¹³⁸ Esta información fue obtenida a través de entrevista informal por correo electrónico con la autora Eliana Miura, sobre la concepción del material didáctico.

adaptada a la realidad vivida por los alumnos en la inmigración (sus contextos sociales y culturales), pero también considerando sus trayectorias de vida, región de origen de Brasil, edad y nivel de conocimiento de la lengua.

En las primeras páginas del material de la autora Eliana Miura (2015) hay un cuestionario que solicita informaciones sobre los padres y los niños. En la parte que corresponde a los niños, se formulan varias preguntas sobre la relación de éstos con la lengua portuguesa, como por ejemplo: ¿Sus hijos hablan portugués en casa?, ¿Con qué frecuencia la familia viaja a Brasil o parientes vienen de Brasil?, ¿Por qué considera importante inscribir a su hijo o sus hijos en el curso de PLH?, ¿Qué tipo de actividad realiza con su hijo en casa, en portugués?, ¿Ustedes ya participaron de algún curso de PLH anteriormente?, ¿Cómo ha sido? ¿Es usted consciente de que debe transmitir (preservar) la lengua y cultura nacionales de Brasil a sus descendientes, y cuál es su expectativa con respecto al curso de PLH? Sobre este último interrogante realizado de forma imperativa (debe), cabe aclarar que el mismo refuerza la idea de la autora de que la responsabilidad por la enseñanza de la lengua de herencia es de las madres y padres y que la lengua nacional debe ser transmitida a los descendientes.

En la presentación del mismo material, Miura (2015) refuerza su idea pedagógica de que también es responsabilidad de los padres y madres practicar la lengua brasileña en sus hogares y otros espacios sociales para allá de las clases de PLH. Durante mi trabajo de campo, en los eventos sobre PLH y en la asociación APBC, en Barcelona, también pude percibir que esta orientación es fuertemente indicada entre las profesoras, madres y padres participantes de los varios proyectos de PLH.

Después del texto de la presentación del cuestionario en su propuesta de material didáctico, Miura (2015) hace una explicación del curso, partiendo de la afirmación de que, si los padres están leyendo el texto, es porque se “preocupan con la preservación o la recuperación de la lengua y cultura brasileña”. La autora felicita al lector, y concluye: “el reconocimiento del valor simbólico que es la cultura nacional (literatura, canciones, arte, etc.), tal vez sea lo más importante” (Miura, 2015, p.4.Traducción mía). La autora refuerza que cuanto más natural y fluida sea la forma de transmitir la lengua y la cultura brasileña a sus hijos, estas serán más “asimiladas y sedimentadas” por ellos. Orienta sobre el desafío

de una educación bilingüe, la mezcla entre dos lenguas o más, y sugiere sitios web y blogs sobre bilingüismos para ayudar a resolver dudas. También destaca la red de Internet como facilitadora en la preservación del PLH, ya que es posible encontrar materiales producidos en Brasil y disponibles para que los niños puedan “bucear en la cultura nacional”, consolidando el conocimiento de la lengua.

Es necesario aclarar que la autora del material moviliza una idea de cultura nacional, que necesitaría ser problematizado. A partir de la lectura de lo mismo, entiendo que la “cultura nacional” es presentada por ella como el conocimiento de elementos simbólicos reconocidos en Brasil, desde autores, personajes, fiestas e historias que circulan por todo el país, como también los símbolos nacionales (bandera, himno nacional, himno de la bandera), que según la autora son elementos que forman la “identidad nacional brasileña”, representando lo que ella imagina ser un reconocido “sentimiento de pertenencia a una nación” (Miura, 2015, p.78). En esto caso, la autora se pone como un artífice de una idea del PLH articulado a una idea de brasilidad. Este tono más fuerte en “símbolos nacionales” fijos están en sintonía también con un proyecto de hacer de la lengua una política de Estado en la inmigración. Además, vale notar que la autora es profesora en el *Centro Cultural Brasil Itália*, que es parte de la *Rede Brasil Cultural*, responsable, entre otras actividades, de la difusión de la lengua portuguesa en extranjero.

La autora relata que además de trabajar la lectura, el vocabulario, comprensión del texto e interpretación de los elementos que componen la bandera (sus colores, estrellas, el lema, por ejemplo), también explora el conocimiento que los niños tienen de la capital del Brasil y después cantan el himno. Ilustra la actividad con una imagen con los personajes de la *Turma da Mónica*, un dibujo infantil ampliamente conocido en el país.

Imagen 9 – Turma da Mônica – Dia da Bandeira



Fuente: Libro Português como Língua de Herança (Miura, 2015 p.78)

El material se compone de 123 páginas; la autora incluye sugerencias de vídeos brasileños (películas, documentales, series), todos con la dirección del sitio web. Presenta la letra de muchas canciones emblemáticas brasileñas, como *Garota de Ipanema*, *Aquarela do Brasil* (piezas tradicionales de la música popular brasileña), además de otras orientadas al público infantil, como *Eu y Vovô*, del dúo *Palavra Cantada*, y también bandas sonoras, como la de la película *Río*. Miura (2015) sugiere explorar canciones y vídeos de los más diversos formatos y presenta actividades relacionadas con las temáticas trabajadas. Por ejemplo, sobre la película *Río*¹³⁹, como actividades didácticas, propone mirar la película y trabajar la lectura, vocabulario y comprensión de la canción principal de la animación, también explorando el conocimiento sobre la naturaleza brasileña, especialmente, los árboles y los animales de la floresta. El objetivo es acentuar y relacionar el aprendizaje, las emociones, las palabras y la simbología de cosas consideradas del Brasil.

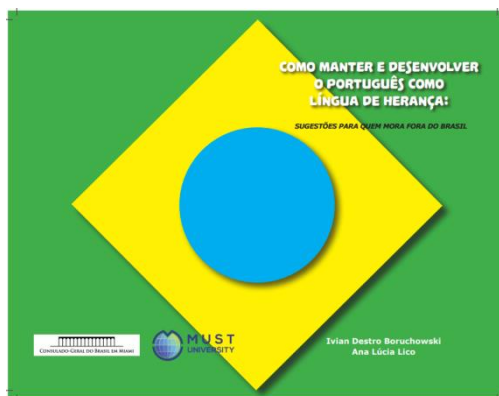
Otros elementos simbólicos de Brasil son presentados, como informaciones referentes a la bandera y el himno de Brasil, el mapa del país con sus provincias y capitales, personajes - *Saci Perere* y *Curupira*- y autores e historias que forman parte de la literatura infantil brasileña, como *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Las danzas populares y la gastronomía brasileña también son exploradas, así como también los símbolos del carnaval brasileño. En el material, las temáticas se entrelazan con actividades que incluyen: vocabulario, pronunciación de las palabras, interpretación de texto y conocimientos

¹³⁹ La película *Río* es una animación del director Carlos Saldanha, estrenó en 2011. El título hace referencia a la ciudad del Río de Janeiro y cuenta la historia de una ave brasileña en riesgo de extinción.

generales sobre el país. Todas las referencias utilizadas forman parte de un simbolismo reconocido en Brasil: autores, libros, personajes e historias que circulan por todo el país.

El segundo libro que destaco es *Como manter e desenvolver o Português como Língua de Herança: sugestões para quem vive fora do Brasil*, de las autoras Ivian Destro Boruchowski y Ana Lúcia Lico, publicado en 2016. Este material está dividido en ocho partes: 1. ¿Qué es una lengua de herencia?, 2. ¿Qué son hablantes de herencia?, 3. Mitos sobre el bilingüismo infantil, 4. Factores que determinan el desarrollo de una lengua de herencia, 5. ¿Qué se lleva en la maleta cuando una familia deja Brasil?, 6. Construir una identidad cultural como lengua de herencia, 7. ¿Cómo organizar un programa comunitario de PLH?, y la última, 8. Directrices para un curso del Portugués como Lengua de Herencia. El libro no trae más imágenes que la de la portada, la cual incluye la bandera de Brasil (como el libro anterior), el símbolo nacional de gran visibilidad de un país; consecuentemente, es referencia de la nacionalidad de las personas.

Imagen 10 – Capa del libro Como manter e desenvolver o Português como Língua de Herança: sugestões para quem vive fora do Brasil



Fuente: Rede Brasil Cultural¹⁴⁰

El libro tiene como objetivo auxiliar a familias y líderes comunitarios brasileños que viven en el extranjero. Pero, diferente del libro de Miura (2015), no brinda referencias o sugerencias específicas de canciones, libros, películas y otros recursos didácticos o pedagógicos; El texto apunta que una buena manera de atraer el interés de los niños, para

¹⁴⁰Disponible en http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/materiais_didaticos/ComomantereDesenvolverLnguadeHera na.pdf Recuperado el 23/05/2019

desarrollar y ampliar sus conocimientos, es a través de las canciones, juguetes, lecturas y programas audiovisuales. Con la intención de aclarar dudas y responder preguntas sobre la temática, hay que destacar que el libro es un material:

Inicial que suma personas e inspira a las comunidades brasileñas a discutir y a organizarse. Constituye una invitación para pensar en común el espacio de su cultura, de su lengua y de su identidad, y cómo todo eso forma parte de lo que la familia lleva en la maleta y que se convierte en su legado inmaterial. (Boruchowski y Lico, 2016, p. 33, Traducción mía)

Con el objetivo de proporcionar sugerencias y respuestas a las dudas presentes en las familias que tienen a la lengua brasileña como lengua de herencia, Boruchowski y Lico (2016) incluyen explicaciones sobre lo que es la lengua de herencia y quiénes son sus hablantes, resaltando la importancia de la familia en su desarrollo. Discuten sobre la temática del bilingüismo y los mitos que lo rodean, además de cuestiones relativas al multiculturalismo. Asimismo, presentan sugerencias de cómo organizar una escuela comunitaria y elaborar un currículo para la enseñanza del PLH. Proponen algunas cuestiones que consideran fundamentales para las profesoras y profesores de PLH en el momento de la elaboración del currículo:

1. Quais as necessidades sociais e as expectativas gerais que essa comunidade mantém para seus aprendizes de língua de herança?
2. Que valores e concepções pedagógicas irão fundamentar as relações entre professores e alunos?
3. Quais as situações de interação social e as circunstâncias (formais ou informais) para as quais se espera preparar esses aprendizes para que eles sejam capazes de se comunicar efetivamente?
4. Que domínios de conhecimentos e conteúdos estão ligados a essas situações?
5. Que estratégias pedagógicas ou métodos são mais adequados para essa situação de ensino?
6. Que materiais serão elaborados durante as aulas?
7. Que instrumentos ajudarão a perceber o que os alunos aprenderam e em que momentos se deve observá-los?
8. Como avaliar que as expectativas de aprendizagem estejam adequadas a minha aula e o que devo modificar? (Boruchowski y Lico, 2016, p. 33).

Se percibe que las orientaciones siguen una perspectiva reflexiva que orienta a una pedagogía que considere las realidades, los contextos donde viven, las interacciones

sociales y los dominios del conocimiento de los alumnos, pero las autoras subrayan la importancia de la comunicación y los vínculos familiares, o sea, que los niños “al apoderarse de su lengua-cultura de herencia, establecen relaciones más efectivas con sus familiares cercanos y distantes” (Boruchowski y Lico, 2016, p. 33, Traducción mía).

Los dos libros tienen propuestas diferentes; ambos traen discursos semejantes, al tratar de “la importancia del involucramiento de la familia”, la idea de “ayuda”, destacar la “relevancia de mantener y preservar la lengua y cultura de Brasil”. El primero es un material didáctico, un guión, con muchos recursos didácticos para ser usados con los alumnos u otros niños cuyas madres y padres estén interesados en que sus hijos aprendan o mantengan la lengua, manejando los recursos y estrategias, a través de actividades que contribuyan a la enseñanza del portugués como lengua de herencia. El segundo libro se presenta como un material para aclarar dudas, con definición de conceptos sobre la temática y resalta lo que significa ser un hablante de herencia. Se trata de un texto con abordaje y lenguaje más académicos, destinado a quien tenga interés en conocer y profundizarse sobre el universo del PLH. Recuerdo que los dos materiales son destinados a los profesores y los padres y madres.

La lengua, en los dos contextos, constituye el primer elemento en la diseminación de la cultura de los brasileños emigrados; ellos llevan, en la esencia del lenguaje (escrito), las historias, incluso sus propias historias, y comparten símbolos que representan a Brasil, en la búsqueda de la construcción de la identidad deseada e imaginada. Destaco que el libro *Como manter e desenvolver o Português como Língua de Herança: sugestões para quem vive fora do Brasil* fue distribuido en el I Congreso Mundial sobre bilingüismo y de Portugués como Lengua de Herencia realizado en 2017, en la ciudad de Brasilia, Brasil, por una de las autoras que, por demás, es una de las madres fundadoras y articuladora de proyectos de PLH en los EE. UU., integrante del Consejo de Ciudadanos Brasileños de Washington y representante (portavoz) de esta jurisdicción consular en las *Conferencias Brasileiros no Mundo*.

Las dos autoras hablan desde percepciones distintas. En cuanto Miura hace una argumentación de los símbolos de la nación que considera los más evidentes para llegar a la enseñanza de lengua, Lico habla de la relación entre la inmigración y la lengua, para

llegar hasta las experiencias de trayectorias de vida de las familias. Esta última es madre, fundadora y coordinadora de asociación de PLH y su entendimiento de cultura brasileña es movilizadado de modo menos conclusivo y más procesual, con la preocupación más direccionada a un reconocimiento de los inmigrantes en el extranjero, como sugiere también su representación electiva en el Consejo de Ciudadanos de Brasileños en el consulado de Washington.

3.4 LEGITIMANDO EL CAMPO Y SUS AGENTES: I CONGRESO MUNDIAL SOBRE LENGUA DE HERENCIA

Cuando participé en 2015 en el II Seminario sobre la Enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia (SEPOLH), en la ciudad de Múnich, Alemania, como parte de mi investigación, la profesora Maria Luiza Ortiz, de la Universidad de Brasilia (UnB), que en la ocasión era la atracción principal del seminario, comunicó en su charla que trabajaba en la realización de un gran evento sobre lengua de herencia y bilingüismo en Brasil, y que esperaba la participación, en el foro, de las mujeres asistentes al seminario. Pues bien, el evento aconteció dos años después en Brasil, en la UnB, organizado por la profesora. Recuerdo que ella fue una de las que realizaron las formaciones de profesores de PLH ofrecidas por el MRE de Brasil.

El I Congreso Mundial sobre Bilingüismo y Lengua de Herencia, con la temática “Construyendo puentes y diálogos entre lenguas-culturas en el universo multicultural y multilingüístico de hoy”, se desarrolló del 15 al 17 de agosto de 2017 en la UnB. El foro estaba dividido en 20 ejes temáticos, incluidos 11 sobre la Lengua de Herencia:

- Bilingüismo y lengua de herencia
- Bilingüismo, lengua de herencia y cuestiones identitarias
- Cuestiones interculturales en la educación bilingüe y en la enseñanza de la lengua de herencia
- Lengua de herencia: Políticas lingüísticas y políticas públicas
- La lengua de herencia en contextos multilingües
- Prácticas en ambientes de mantenimiento de la lengua de herencia
- Escuelas comunitarias de la lengua de herencia en las diásporas
- Perspectivas y desafíos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua de herencia¹⁴¹

¹⁴¹ Informaciones disponibles en la página web del evento, disponible en <https://cmlh.com/circular/>
Accedida en 23/05/2019

El evento abordó las Lenguas de Herencias, no solamente del portugués brasileño como herencia, sino también de otros contextos donde se desarrollan lenguas de herencia, como la lengua italiana en una comunidad localizada en São Paulo y el lenguaje de signos, como lengua de herencia, más allá de la temática referida a la lengua brasileña en el exterior. Las modalidades de participación ofrecidas fueron: Comunicaciones libres, Comunicaciones coordinadas sobre uno de los temas del evento, mesas-redondas, minitalleres, pósteres y venta de libros.

En el primer día del evento, se realizaron lanzamientos y ventas de libros, entre los que sobresalieron tres relacionados con el portugués como lengua herencia. Uno de los textos era de Ana Sousa, profesora, doctora e investigadora sobre la temática, fundadora de la Asociación Brasileña de Iniciativas Educativas en Reino Unido (ABRIR), con el título *Português como Língua de Herança em Londres: recortes em casa, na igreja, e na escola*”, resultado de su investigación de doctorado con la comunidad brasileña en Londres. El segundo libro era de Andrea Menescal, fundadora del proyecto *Mala de Herança* en Múnich, una de las organizadoras del II SEPOLH, parte del ELO Europeo, y participante de la iniciativa *Mulheres Brasileiras em Munique* y de la Casa de Brasil en Múnich, organización sin ánimos de lucro que, entre sus funciones, promueve la lengua y cultura de Brasil. Su libro con la profesora Sonia Almeida se titula *Palavras Herdadas: sobre Português como língua de herança*.

El tercer texto, titulado *O mundo do Português e o Português no Mundo afóra: especificidades implicações e ações*, es una recopilación de artículos organizada por la profesora Maria Luiza Ortiz, organizadora del evento. Junto a Maria Luiza Ortiz, estaba presente la profesora Edleise Mendes, que coordinó una mesa redonda. Ambas realizaron las formaciones para profesores del portugués como lengua de herencia en los EE. UU. y Europa, realizado por el MRE de Brasil en 2011, 2012 y 2014.

Después de la publicación de los libros, fue realizado un cóctel de bienvenida, ocasión en la cual encontré algunas de las mujeres que ya había conocido en otros eventos sobre lengua de herencia brasileña, como la representante de la iniciativa Hora del cuento en Dubái, de la ABRIR (Inglaterra) y de la ABEC (Suiza), además de otras que representaban diversas iniciativas europeas. Es importante señalar que esas mujeres se vinculan a varios

espacios donde se discute el tema de PLH y se muestran interesadas en dialogar y relacionarse con la academia, la producción teórica, la visibilidad política y la cuestión pedagógica. Ello significa que tales eventos fortalecen la red de agentes de las iniciativas y los argumentos en favor de la defensa y apoyo a sus proyectos.

Las mesas temáticas del evento, donde se trataba específicamente sobre el PLH, fueron coordinadas por profesoras especialistas en la temática, en su mayoría profesoras que ya habían realizado formaciones o, incluso, estuvieron implicadas en la formación de iniciativas de PLH. Durante las charlas de esas participantes, se subrayó la importancia de relacionar lengua e identidad, y lengua y cultura, pues -según ellas- estas relaciones son centrales en el contexto de enseñanza de la lengua de herencia.

En una mesa específica de PLH, una profesora de la Universidad de Oxford Brookes, también cofundadora de una iniciativa de PLH en Inglaterra, condujo el debate entre invitados y asistentes. Estaban presentes las profesoras Ana Lico, de la asociación ABRACE (Washington), la profesora Mirian Müller, de la asociación ABEC (Suiza), y la profesora Magaly Dias de Quadros, de la iniciativa Hora del cuento en Dubai (Emiratos Árabes), todas mujeres, madres que fundaron proyectos de promoción de lengua y cultura brasileña en el extranjero. Resalto que las participantes transitaban entre las mesas temáticas y grupos de trabajos coordinados, donde presentaron sus proyectos de PLH, relataron sus experiencias como inmigrantes, sus trayectorias profesionales y la relación de la maternidad y la motivación por querer transmitir su lengua y cultura de origen.

A partir de los momentos de cambios de experiencias y diálogos, las mujeres involucradas con iniciativas del PLH se organizaron para hacer una reunión paralela al evento, con la intención de discutir posibles acciones conjuntas, como elaborar una plataforma para realizar discusiones sobre la temática entre las personas involucradas con PLH, un espacio para apuntar sugerencias y dificultades enfrentadas, un espacio pensado para el intercambio de experiencias entre las iniciativas localizadas en diferentes países.

El evento concluyó con la charla de la profesora organizadora del Congreso, con el título *Portugués Lengua de Herencia: a línea del tiempo*; momento en el que se destacó que la lengua de herencia integra lengua, cultura, identidad y afectividad. La enseñanza o

preservación del portugués como lengua de herencia es una práctica que se compone de relaciones individuales, pero también colectivas, marcada por una constante formación y transformación de los participantes, pues se trata de personas, inmigrantes, que buscan fuera de su país transmitir su lengua y cultura a los hijos, con el objetivo de que los niños se sientan también brasileños. Este evento demuestra la articulación de esas mujeres que participan en los proyectos de enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia en varios países, trayendo para los espacios oficiales de discusiones académicas sus experiencias, sus formas de movilización, los conocimientos adquiridos y obteniendo, a partir de eso, el reconocimiento de un campo específico que legitima sus acciones y las tornan también expertas en el tema, ganando, consecuentemente, visibilidad.

El Congreso fue un espacio de muchas lenguas, estaban presentes personas (profesores, alumnos y otros) de varias partes del mundo, como Alemania, Argentina, EE. UU., Cuba, Francia, Japón, Suiza y Brasil, país este del cual había muchos participantes. Fue un momento en el que resultó significativo el rol protagónico de esas mujeres brasileñas en el ámbito migratorio, actuantes en distintas zonas del orbe. Ellas, a partir de sus conocimientos, elaborados a partir de sus deseos y realidades, construyen también a partir de la academia la legitimidad de hablar sobre el portugués de Brasil como lengua de herencia, y su importancia en el contexto de la inmigración.

Para concluir, destaco que, entre los asistentes a las mesas y comunicaciones, una cubana que vive en Mozambique comentó que no conocía lo que es “lengua de herencia”, y anunció que, a su regreso a Mozambique, colocaría a su hijo en clases de español, pues, a partir de las charlas y testimonios, percibió la importancia de la lengua de herencia.

Este relato demuestra que los discursos de esas mujeres ganan poder, son mujeres-madres-inmigrantes-profesoras que parten de sus deseos y realidades individuales y conquistan, a través de sus trayectorias, legitimidad y reconocimiento académico, un recurso importantísimo para quién busca involucrar a más personas en sus proyectos, además de conquistar otros campos sociales (político, artístico, burocrático), como sugiere Bourdieu (2008).

Más adelante presento cómo, a propósito de todo esto, las redes de encuentro y de intercambio de información se hacen importantes también en estas dinámicas.

CAPITULO 4

LA RED DE EXPERIENCIAS CON EL PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA

Las iniciativas brasileñas que promueven la lengua y cultura de Brasil, la lengua de herencia, están presentes en muchas ciudades en el exterior con inmigrantes del país sudamericano. Vale recordar que la lengua de herencia es una lengua minoritaria, usada más específicamente en el núcleo familiar o en grupos. Moroni (2015) resalta que la lengua de herencia de Brasil es “una lengua que expresa el legado cultural de un lugar llamado Brasil - concreto, sí, pero reinventado en la distancia y en su desterritorialidad” (Moroni, 2015, p. 33, Traducción mía).

Al acompañar, a lo largo de mi investigación, las producciones académicas desarrolladas sobre el concepto y prácticas pedagógicas para la enseñanza del portugués como lengua de herencia de Brasil, es visible el avance de la temática y también que las discusiones han sido promovidas por mujeres, muchas de ellas involucradas en iniciativas de PLH, quienes, junto a profesoras doctoras de las áreas de letras y educación vinculadas a universidades (brasileñas o extranjeras), organizan eventos y publican libros sobre el tema y, de esta forma, ganan visibilidad y legitimidad para hablar en nombre de la causa que defienden.

Esa movilización está marcada, así pues, por ser un movimiento feminizado, en el cual mujeres (muchas de ellas madres), a partir de la experiencia con la maternidad, concilian sus intereses en la formación y habilidades lingüística de sus hijos con sus conocimientos académicos y desarrollan una gama de recursos que son accionados posteriormente por los múltiples espacios que transitan. Como dice Andreia Moroni, que es una de las fundadoras del proyecto en Barcelona y también estudiosa del tema, “el PLH, la academia y la vida son una misma cosa, y se habla de hijos como se habla de investigaciones” (Moroni, 2017, p. 50, Traducción mía).

Aunque el portugués como lengua de herencia sea un campo de estudios relativamente reciente, ha venido ampliándose el interés de los investigadores por el tema,

principalmente de los lingüistas y pedagogos. Sin embargo, es de resaltar que el PLH gana visibilidad, fundamentalmente, debido a las acciones y demandas al Gobierno brasileño de las comunidades de inmigrantes en el extranjero, especialmente de las representantes de las iniciativas de PLH en Europa y EE. UU. Dicho esto, presentaré cuáles fueron las estrategias que esas iniciativas han utilizado para visibilizarse y ser reconocidas de modo más globalizado, favorecidas por la comunicación en red.

En este capítulo, analizaré cómo se constituyen las redes de experiencias, diálogos y solidaridad entre las iniciativas de PLH, así como también entre las madres y padres de *brasileirinhos* con relación a la lengua de herencia: cómo ellas y ellos se organizan en red, cómo actúan, cómo debaten y consolidan una reflexión sobre las experiencias de la inmigración y el conocimiento de la lengua de herencia en sus proyectos familiares, además de sus formas de experimentar la inmigración y modos de entender sus identidades y la de los hijos. Estas redes son constituidas a través de los encuentros e intercambio de informaciones por los medios digitales, por los encuentros y eventos en que las inmigrantes brasileñas participan, incluidos cursos de capacitación y formación para el empleo del portugués brasileño como lengua de herencia, y por la constitución de una organización colectiva y asociativa que denominan ELO Europeo, que reúne las diversas iniciativas brasileñas que promueven el PLH en Europa.

4.1 REDES SOCIALES DIGITALES COMO ESPACIO DE DIÁLOGO, AYUDA E INFORMACIÓN

Aunque el tema de la lengua es relativamente reciente, con la amplia inmigración brasileña en el mundo -más de tres millones de brasileños emigrados-, como hemos visto, ya es posible encontrar iniciativas que promueven el PLH en todos los continentes, como la ABCD - *Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Criança Bilingüe*, en Sídney (Australia); *Alecrim* Singapur; *Brasileirinhos no Chile*; *Ciranda* Brasileña, en Toronto (Canadá); *A Hora do Conto*, en Dubái (Emiratos Árabes); *Polvo Falante*, en Gotemburgo (Suecia), además de muchas otras en EE. UU. y Europa.

No fue posible dimensionar el volumen de personas implicadas en todas las iniciativas existentes en Europa, pero es posible imaginar que hay un número significativo que va de diez hasta cincuenta familias por proyecto. Por ejemplo, el fundador de la iniciativa

Brasileiros en Alicante (España) informó en respuesta a mi cuestionario que participaban de los encuentros una media de diez familias; en la asociación *Herança Viva* en Liechtenstein son 15 socios; en la *Brasileirinhos DK*, en Copenhague (Dinamarca) son 30; y en la asociación *Linguarte* en Múnich (Alemania) 50 familias¹⁴².

Todavía distantes unas de otras, esas iniciativas comparten sus experiencias en diferentes partes del mundo a través de Internet y divulgan sus acciones en los más diferentes contextos donde viven. He localizado 60 iniciativas de enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia, solo en Europa, a partir de sus perfiles de Facebook. Es posible percibir en estos perfiles el volumen de seguidores, que entiendo que son personas con algún interés o relación con la temática, y que buscan informaciones sobre las iniciativas o participan de las mismas.

Tomando como muestra algunas iniciativas en España, el perfil público del grupo *Brincar-ES*, de Madrid, tiene 1.600 seguidores en Facebook; el perfil *Brasileirinhos* en Málaga tiene 1.346 seguidores; y el perfil de la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha* (APBC) tiene 1.029. Entre los seguidores de las iniciativas se destacan las presencias de las fundadoras (os) y de otras personas implicadas en otras iniciativas, tanto de España como de otros países de Europa y de otros continentes, o sea, algunos seguidores y algunas seguidoras son los mismos y mismas de una y otras iniciativas. Más significativo aún es el número de 9.189 participantes del grupo de discusión en Facebook *Criando Filhos Bilingües*, que reúne a las y los interesados de diferentes países en el tema del bilingüismo y el tema del portugués como lengua de herencia¹⁴³.

El acceso a Internet ha posibilitado una nueva relación e interacción entre esas personas en todos los escenarios, lo que tiene un gran significado en los contextos migratorios, por la idea de aproximación muy facilitada entre quienes viven distantes. Más allá de las relaciones a través de la comunicación instantánea con los familiares y amigos en sus

¹⁴² Los números presentados fueran adquiridos a través del cuestionario aplicado por correo electrónico a las y los fundadoras (o coordinadoras (es)) de las iniciativas en Europa. Modelo del cuestionario ver Anexo 5.

¹⁴³ En Facebook, los perfiles son las páginas creadas por un miembro de la iniciativa o asociación para su amplia divulgación y las páginas de grupos de discusión son creadas en torno de un tema de interés común para discusión pública, semipública o privada. Los perfiles admiten seguidores y los grupos de discusión las personas aderen como miembros. Los números de seguidores y participantes mencionados aquí están actualizados hasta la última consulta que realicé en Facebook en 24/08/2019.

países de origen, también generan otros fenómenos importantes, como las aproximaciones con los que viven las mismas situaciones en el exterior¹⁴⁴. En Internet, pudieron buscarse por intereses comunes, identificarse en sus acciones, intenciones y deseos relativos a la preservación de la lengua y cultura de Brasil, descubriendo la existencia de otros proyectos en el mundo, y consecuentemente, se organizaron en red, un rasgo de la dinâmica de muchos movimientos sociales contemporáneos, como sugieren Castells (2003) y Gohn (2011) sobre la actuación de organizaciones colectivas a través de la *web*.

Partiendo de la idea de que, a través de Internet, es posible obtener informaciones importantes sobre las relaciones individuales y de las relaciones sociales construidas a través de ese espacio, utilicé este ámbito también para buscar los sentidos y significados producidos por las agentes involucradas en tales proyectos de promoción de la lengua y cultura de Brasil en extranjero. Para Hine (2000), la interactividad y las múltiples conexiones de Internet permiten realizar investigaciones etnográficas, al demostrar alto grado de posibilidad interpretativa de los grupos sociales, y ofrecen la oportunidad de pensar el contexto de las prácticas sociales en red como una conexión-uniión cultural, posibilitando el debate, aun sin pretender realizar un estudio de la totalidad de una determinada cultura (Hine, 2000, p. 20)

O sea, aquí utilizo el Internet para comprender parte del fenómeno de la actuación en red de las brasileñas involucradas con sus proyectos de lengua de herencia y también como fuente y estrategia de encuentro con ellas y de investigación sobre el terreno. La práctica de la investigación en Internet, y a través de este, donde se reúnen datos y análisis de datos en la red, nos ofrecen información que caracteriza estas redes como: públicas (abiertas y disponibles para todos); semipúblicas (requieren invitación o aceptación) y privadas (requieren autorización directa (ELM, 2009, p. 75, apud, Fragoso, Recuro y Amaral, 2011,

¹⁴⁴ La constitución de redes sociales no es una novedad en el fenómeno de la migración y en las investigaciones sobre esto. Sasaki y Assis (2000) resaltan que, en los años 70, hubo estudios que analizaron los procesos de red migración y el papel que parientes y amigos desempeñaban en el fortalecimiento de informaciones y auxilios en el ámbito migratorio. Explican: “Sin embargo, los patrones de migración reciente y nuevas conceptualizaciones de la migración concentran más intereses en la importancia de la familia, amigos y en el origen común que sustentan esas redes. En este sentido, las migraciones recientes resultarían también de un momento de desarrollo de las redes sociales, más que de la ocurrencia de las crisis económicas. Los lazos unen migrantes y no migrantes en una compleja tela de papeles sociales complementarios y de relaciones interpersonales que son mantenidas por un cuadro informal de expectativas mutuas y comportamientos predeterminados (Sasaki y Assis, 2000, p.10).

p. 21). A partir de este grado de acceso diferenciado, se han dado diferentes condiciones para trabajar con los datos, conforme fueran apareciendo disponibles¹⁴⁵ y para esta analices accedí sus perfiles públicos y semipúblicos.

Teniendo Internet como una herramienta para la divulgación y promoción de los trabajos realizados por las iniciativas de PLH en diferentes países, me gustaría destacar la plataforma digital *Brasileirinhos* (un sitio web de libre acceso) de la organización *Brasil em Mente*, creada en 2009, un espacio donde mujeres, profesoras y madres brasileñas, a través de entrevistas o artículos, comparten sus experiencias, dan sugerencias, señalan dificultades enfrentadas en la educación bilingüe, además de los casos de éxito y reconocimiento de sus acciones en el contexto de la inmigración.

Los contenidos de la plataforma *Brasileirinhos* tienen actualizaciones frecuentes, utilizan las siglas PLH y el término *portugués como lengua de herencia* y a ellos puede accederse desde cualquier lugar del mundo. Para Moroni (2017), esto fue una estrategia clave de visibilidad y de difusión de la idea, que convirtió esta plataforma en uno de los primeros canales que vinculaban informaciones específicas sobre el universo del PLH. Moroni (2017) destaca que, con la expresión PLH usada también ampliamente en las redes, “su concepto se fue delineando, ganando una identidad, lleno de significados y simbologías” (p.89. Traducción mía), con los que las personas (lectores y hablantes) pasaron a identificarse, “reivindicándolo para sí”.

Si antes algunas iniciativas ya existían, pero realizaban un trabajo exclusivamente local o regional –promoviendo la transmisión de la “lengua materna, “lengua comunitaria, “segunda lengua, “lengua de inmigración, o el nombre que recibía allí, sin que uno de los términos fuera usado de manera consistente–, la expresión “PLH” ha pasado a ser gradualmente reivindicada y es parte del discurso de esos proyectos. (Moroni, 2017, p. 89. Traducción mía)

Ana Lico¹⁴⁶, una de las principales movilizadoras del brasileño como lengua de herencia, ya mencionada anteriormente, en una entrevista para la página *Tudo sobre minha mãe*¹⁴⁷,

¹⁴⁵ Destaco que trabajo con las informaciones que he obtenido por Internet de la misma manera que trabajo con las informaciones obtenidas de forma presencial; me comprometo éticamente con los datos acopiados, conservando el anonimato, a no ser cuando las informaciones están disponibles de “forma pública, abierta”, pues he trabajado con los tres formatos de perfiles (pública, semipública y privada), aunque predomine perfiles públicos y semipúblicos. Aclaro que las mensajes publicadas en los grupos de discusiones, generalmente, se quedan archivadas en bancos de datos de accesos públicos, y pueden ser fácilmente encontradas en búsquedas realizadas con el *Google o Yahoo*.

en 2015, destacó que en 2009 comenzó una serie de talleres para profesores, realizados a partir de la colaboración entre la iniciativa ABRACE¹⁴⁸ (de la cual ella fue fundadora) y la Universidad de Georgetown, en Washington D.C. Lico apunta que fue la primera vez que una universidad y una organización comunitaria se unían para pensar sobre la enseñanza “del portugués para los niños, hijos de inmigrantes, que es muy diferente de la enseñanza para extranjeros, en que la lengua no es parte de la realidad o de sus vivencias” (Santos, 2015, p. 1-2. Traducción mía). Ana Lico destaca que al brasileño como lengua de herencia lo consideraban una segunda lengua, lengua no materna; sin embargo, consideraba que era necesario dar nombre al trabajo que estaban realizando; entonces investigaron sobre esta forma de enseñanza, descubriendo el debate de los lingüistas, y en octubre de 2009 pasaron a llamarlo Portugués como Lengua de Herencia. A partir de entonces, de la iniciativa de madres como ella, el nombre pasó a ser utilizado y cada vez se ha popularizado más.

Además de la plataforma *Brasileirinhos*, de la iniciativa *Brasil em Mente* -que tuvo un papel fundamental en la divulgación de las acciones en torno de la enseñanza del portugués brasileño como lengua de herencia en el exterior, para niños, sobretudo brasileños, y en la difusión de la sigla PLH-, las personas involucradas con el PLH crearon otros métodos de interlocución virtual, como perfiles y grupos de discusión en Facebook (públicos, semipúblicos y privados); blogs, grupos en *WhatsApp* y sitios web.

Las páginas en Facebook de las iniciativas son de acceso público y fue a través de ellas que conseguí encontrar y obtener informaciones más generales sobre el trabajo realizado por las iniciativas en diferentes lugares del mundo. El hecho de “seguir” hace 4 años las iniciativas en Facebook y dedicarme a lecturas sobre la temática a través de esta

¹⁴⁶ Recuerdo que Ana Lico, además de ser la fundadora de la iniciativa ABRACE, fue una portavoz en la I, II y III conferencia Brasileños en el Mundo; también participa del Consejo de Ciudadanos Brasileños en Washington D.C. y trabaja voluntariamente en la asistencia a ciudadanos brasileños en los Estados de la jurisdicción de Washington D.C. Esas informaciones están disponibles en el sitio digital Brasileños en el Mundo, del MRE: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/associativismo-e-politicas-para-as-comunidades/conferencias/2013-iv-conferencia-brasileiros-no-mundo/porta-vozes-dos-conselhos-membros-do-crbe-que-participarao-da-iv-conferencia-brasileiros-no-mundo/perfis-dos-porta-vozes/ana-lucia-lico> Consultado el 24/05/2019.

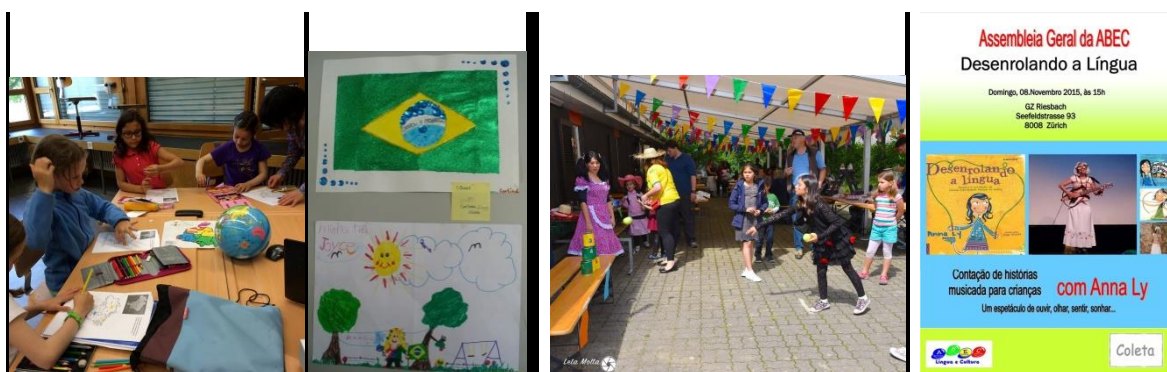
¹⁴⁷ El sitio web *Tudo sobre minha mãe* es un espacio que trata sobre la maternidad, educación infantil, relaciones y la vida fuera de Brasil. La entrevista con Ana Lico está disponible en: <http://tudosobreminhamae.com/blog/2015/5/27/7-perguntas-para-ana-lucia-lico-embaixadora-do-portugus-fora-do-brasil> Consultado el 24/05/2019

¹⁴⁸ La Asociación Brasileña de Cultura y Educación (ABRACE) ha sido creada en 2009 en Washington (EE. UU.) por iniciativa de tres madres brasileñas que hacían parte del grupo Madres Brasileñas de Virginia.

plataforma, ha favorecido que con frecuencia la propia plataforma me sugiera otras iniciativas para que yo pueda seguir, generando una conexión entre mi campo de estudio y mis intereses de investigación. En cuanto a los grupos de discusión en Facebook, estos son generalmente semipúblicos o privados y para acceder a ellos tenemos que solicitar la participación o ser invitado. En mi caso, al ingresar en la red de interesados en el tema me he convertido en miembro de los dos modos en los grupos de discusión.

Los perfiles de las iniciativas en Facebook presentan su localización y contactos, la descripción de las actividades, su idea de lo que significa el PLH. Por ejemplo, la APBC se presenta: “Associação sem fins lucrativos formada por um grupo de pais e professores interessados em promover o português como língua de herança e transmitir a cultura brasileira às crianças que vivem na região da Catalunha (Espanha)”¹⁴⁹. Las publicaciones (o posts) realizadas por las iniciativas en Facebook en sus perfiles, además de presentar las actividades realizadas en clase durante el año lectivo, las fiestas y otros encuentros (como podemos observar abajo), publican también la divulgación de eventos sobre PLH y sugerencias de cómo trabajar el PLH. Los perfiles traen muchas imágenes de los eventos y actividades realizadas por las iniciativas. Las publicaciones muestran a los niños y las niñas en las clases, los trabajos hechos por ellos, registros de fiestas y carteles de eventos, e invitaciones para asambleas.

Imagen 11 – Actividades realizadas en la asociación ABEC/Suiza



Fuente: Página Facebook ABEC¹⁵⁰

¹⁴⁹ Disponible en:

https://www.facebook.com/pg/AssociacaoDePaisDeBrasileirinhosNaCatalunha/about/?ref=page_internal
Accedido en 06/09/2019

¹⁵⁰ ABEC - Associação Brasileira de Educação e Cultura, perfil publico. Disponible em https://www.facebook.com/pg/abec.ch/photos/?ref=page_internal

Para allá de los perfiles de las iniciativas, las mujeres involucradas con el tema del PLH crean páginas en la Internet buscando reunir varias de las iniciativas existentes, actuando en red y difundiendo su modo de organizarse. En 2017, fue lanzada la plataforma virtual, llamada *Brasileirinhos pelo Mundo* o BPM Kids. Según informaciones de su sitio digital, es una plataforma colaborativa, escrita por madres y profesionales de las áreas de la Educación, la Pedagogía y la Psicología, especializadas en la enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia”¹⁵¹. El objetivo de la plataforma es compartir informaciones sobre la crianza de hijos lejos del Brasil, sin olvidarse de sus vínculos con Brasil y sus herencias culturales. Proporciona informaciones sobre bilingüismo y la enseñanza del PLH. Según la responsable de la plataforma en su presentación, esas mujeres pueden empoderarse a través de la adquisición y amplitud de conocimientos sobre la temática. Esto significa que las redes sociales son para ellas una posibilidad de ampliar sus contactos personales, compartir informaciones y obtener conocimientos para hablar, reivindicar y legitimar las iniciativas por la lengua de herencia.

La estrategia de utilizar Internet, como forma de divulgar los trabajos realizados en diferentes países y sumar más personas al movimiento del PLH, se presenta como fundamental en las conexiones, mantenimiento y visibilidad de esas iniciativas en red. Un espacio de prácticas, símbolos y lengua en común, donde legitiman y aún construyen un lenguaje propio de este campo. Como forma inicial de movilización, de contactos, aproximaciones y demostración de intereses entre esas agentes, las acciones, sin abandonar este espacio de interlocución, empezaron a desarrollarse también en el plano presencial, organizando seminarios, cursos y encuentros formales académicos, ampliando sus redes de contactos y de intereses.

Al analizar la importancia de Internet para la divulgación de los trabajos realizados por las iniciativas de PLH en diferentes países y constatar cómo ha posibilitado el contacto entre los proyectos de PLH, próximos o geográficamente distantes, se comprende que es a través de esta herramienta que muchas veces las madres-mujeres-educadoras brasileñas que viven fuera de Brasil buscan informaciones o ayudas relacionadas con la educación bilingüe que involucra la lengua de herencia. Destaco como ejemplos dos publicaciones (posts) en el

¹⁵¹ Disponible en <https://www.brasileirinhospelomundo.com/quem-somos/> Consultado el 27/05/2019

perfil de Facebook del grupo *Criando Filhos Bilingües*, en que las participantes comparten sus experiencias de vida sobre los hijos, la inmigración, la lengua y sus dudas de como como hacer con la enseñanza de la lengua portuguesa.

Bom dia!

Obrigada pela oportunidade de participar do grupo.

Gostaria de ajuda no meu caso, estou morando na Rep. Tcheca, meu marido fala tcheco e todo mundo obviamente aqui fala tcheco, por outro lado eu não sou nada fluente em tcheco, meu inglês tá longe de ser perfeito, meu marido fala português fluente e inglês, então a língua "oficial" da casa acaba sendo o português, isso de certa forma é adequado e suficiente? Estou no aprendizado da língua tcheca, meu filho terá contato com português mais intensivamente somente quando rolar viagem de férias para o BR, escola bilíngue em português não acho que seja uma opção...¹⁵²

Olá meninas,

O que vocês acham do Mundo Bitá como incentivo ao aprendizado da língua Portuguesa?

Eu acho desenhos super educativos e com muito mais nexos do que Galinha pintadinha. Minha filha tem 9 meses e adora.

Eu procuro não ligar a TV durante o dia com o idioma local pois ela já está "massacrada" com Holandês todos os dias pois vai a creche.

Em casa eu só falo com ela em Português e o pai fala Português / Holandês com ela misturado e eu com o pai falo Holandês.

Vocês acham que estes desenhos realmente ajudam ?

Gostaria de ouvir experiências.¹⁵³

Al apreciar la importancia de los recursos disponibles en Internet y cómo Facebook es una herramienta muy utilizada por brasileñas y brasileños que viven en el extranjero, empecé a integrarme a los grupos que podrían contribuir con mi investigación. He acompañado, a través de Facebook, grupos de brasileñas dedicados a discusiones sobre educación, bilingüismo e identificación étnica (Brasileñas en Barcelona, Madres brasileñas en Barcelona, Brasileños en Barcelona, por ejemplo). Destaco que entre los grupos de discusiones uno fue muy importante para ayudarme a comprender las formas de interacción y actuación entre las personas, principalmente madres brasileñas, localizadas en diversos países del mundo.

¹⁵² <https://www.facebook.com/groups/317963918295895/> Consultado en 25/08/2019.

¹⁵³ <https://www.facebook.com/groups/317963918295895/> Consultado en 25/08/2019.

El grupo que destaco es *Criando Filhos Bilingües*, creado en 2012 por una brasileña que vive en Londres, lo cual tiene más de nueve mil miembros de diferentes países, compuesto predominantemente por mujeres. Resalto que forman parte del grupo varias mujeres de las iniciativas de PLH de Europa. Según la descripción en su sitio digital, el grupo se dedica al intercambio de informaciones sobre bilingüismo infantil y orienta que en su *blog* (<http://filhos-bilingues.blogspot.com>) se encuentran artículos sobre la temática del bilingüismo. Para ilustrar cómo son algunas de las preguntas o dudas que esas madres comparten en el grupo, destaco dos ejemplos:

Boa noite!

Moro nos EUA e minha filha de 6 anos foi alfabetizada em inglês. Começou aqui no Preschool aos 4 anos, e na época já falava muito bem o português, porém pela idade não lia nem escrevia.

Após a alfabetização em inglês, tenho percebido ela lendo sem dificuldades livros em português, sendo que eu não iniciei nenhuma alfabetização em português com ela. Isso é comum e normal? Alguém vive ou viveu alguma experiência parecida?¹⁵⁴

Es un relato de una experiencia, de una madre inmigrante, sobre la adquisición de la lengua portuguesa por parte de su hija en fase de alfabetización, en que busca compartir con otras madres. Los comentarios, además de elogios, como “es común” y “lindo”, también traen explicaciones más científicas, didácticas, especializadas, como: “ella ha transferido el conocimiento adquirido en una lengua para la otra y, como ya sabía los sonidos de las palabras por hablar otra lengua, ha sido fácil leer *Transferable skills*”. Un comentario de otra madre realizado sobre el relato arriba destaca que lo mismo ha acontecido con su hija, compartiendo la idea que es un proceso natural cuando los niños están expuestos a dos lenguas o más. Esto significa que los espacios de discusión en los grupos en Internet permiten las madres hablaren y comprendieren lo que pasa con sus niños.

En lo mismo grupo *Criando Filhos Bilingües*, las personas involucradas en iniciativas de PLH en varios países divulgan sus acciones y publican artículos relacionados con el bilingüismo, sobre todo los que están estrechamente relacionados con PLH. También ponen a disposición sitios web de películas y libros infantiles disponibles en portugués de Brasil, para auxiliar en el aprendizaje de los niños.

¹⁵⁴ <https://www.facebook.com/groups/317963918295895/> Consultado en 13/06/2019

Otro ejemplo sobre cuestiones presentes en el grupo:

Em que momento vocês começaram a alfabetizar os filhos em português? Minha filha está no segundo ano da maternal, questionei a professora dela se já poderia começar o mesmo trabalho que ela, mas em português, mas que me preocupava se iria prejudicar o aprendizado - moro na França e eu e meu marido somos brasileiros e a professora não soube me responder, tampouco me orientar...¹⁵⁵

Esta pregunta fue contestada por dos personas involucradas en diferentes iniciativas de PLH. Una sugiere que la alfabetización sea realizada al mismo tiempo que la lengua local, e indica la lectura de un artículo disponible en la plataforma *Brasileirinhos*. La otra destaca que a veces las personas confunden el concepto de alfabetización, y por eso es necesario saber que la alfabetización acontece solamente un vez, y, posteriormente, transfiere a otro idioma los conocimientos que tiene (tanto de lectura como de escritura). Al acompañar las publicaciones en el grupo, fue posible constatar que este intenta cumplir con su propuesta que es el intercambio de informaciones sobre bilingüismo infantil. Hay una interacción constante entre sus miembros del grupo y se realizan publicaciones y actualizaciones diarias sobre la temática en cuestión.

Me gustaría destacar también al *Grupo Brasileiras em Barcelona*, en Facebook, que conocí cuando viví en esa ciudad española en 2015 y 2016. Creado en 2015, tiene más de 2.800 miembros; es un espacio de interlocución de múltiples temáticas, donde las mujeres evacuan dudas, se posicionan políticamente y piden informaciones sobre varios asuntos, entre ellos, indicaciones sobre profesionales brasileños (médicos, peluqueros, odontólogos), sobre tiendas de productos brasileños, sobre lugares para vivir, sobre escuelas idóneas para sus hijos y otras informaciones. En su presentación describe: “Como somos muitas, o grupo foi criado para que possamos nos conhecer, trocar informações e experiências, e assim, ajudarmos umas às outras”¹⁵⁶. Abajo destaco el interés en el grupo, por parte de las madres brasileñas con hijos pequeños.

Una madre habla de la intención de migrar para Barcelona y pide consejo sobre lugar para vivir y escuela para su niño:

¹⁵⁵ <https://www.facebook.com/groups/317963918295895/> Consultado en 13/06/2019

¹⁵⁶ https://www.facebook.com/groups/855638481188503/?epa=SEARCH_BOX Consultado en 06/09/2019

Ola meninas estou com pretensão de me mudar para barcelona, gostaria de conselhos, de indicações, bem gostaria de saber onde posso pesquisar ap pra alugar, gostaria de saber sobre escola para uma criança de 4anos, melhor lugar onde morar. Desde já grata.¹⁵⁷

Otra madre que ya vive en Barcelona pide orientación sobre escuelas y matrículas:

Olá meninas!
Alguém pode me orientar ou explicar se em Barcelona tem escolas com berçário ou creches para crianças de 1 ano de idade? E como é o processo para matrícula de estrangeiros nessas escolas¹⁵⁸.

Otra madre, preocupada con la socialización de su hijo, pregunta al grupo sobre otras familias con hijos pequeños:

Olá meninas! Alguma mamãe que tenha filhos com idade entre 7 / 10 para fazer amizades com meu pequeno?!
No momento ele tá muito sozinho
Estamos pouco tempo em Barcelona (El Born)¹⁵⁹

Las publicaciones destacadas son ampliamente contestadas, con muchas sugerencias de sus miembros. Cuanto las indicaciones de escuelas, de modo general, las personas comentan que las escuelas públicas en la provincia de Barcelona son de buena calidad, y que son tan buenas cuanto las privadas. Entre otras contestaciones, hay sugerencias de que se busque la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha* (APBC), como alternativa de socialización.

Llama la atención que las madres, a partir de ese espacio, organizaron un grupo de WhatsApp para realizar encuentros para que sus niños conversen, conozcan otros pequeños e interactúen en portugués. La coordinadora del grupo me explicó que conformó el grupo con la intención de que las madres que se sentían solas (como ella) pudiesen encontrarse, compartir ideas, y así posibilitar a los hijos el contacto con otros niños brasileños. Consecuentemente, pueden hacer amistades y hablar en portugués, ya que todas las

¹⁵⁷ https://www.facebook.com/groups/855638481188503/?epa=SEARCH_BOX Consultado en 06/09/2019

¹⁵⁸ https://www.facebook.com/groups/855638481188503/?epa=SEARCH_BOX Consultado en 06/09/2019

¹⁵⁹ https://www.facebook.com/groups/855638481188503/?epa=SEARCH_BOX Consultado en 06/09/2019

participantes tienen sus familias en Brasil, por lo que les gustaría que sus hijos mantuviesen el conocimiento de ese idioma.

Saber hablar, aprender o mantener el portugués, pasa a ser importante para esas brasileñas, pues, a partir de Internet, a través de las redes sociales (como Facebook y WhatSapp), las madres y padres, junto con sus niños, mantienen contacto con los familiares que se quedaron en Brasil, además de mantener la expectativa de que, cuando vayan a visitarlos al país, puedan entenderlos y ser entendidos.

Los grupos del Facebook citados, a partir de los ejemplos destacados, sirven para mostrar, un poco, cómo funcionan las redes de contactos (en este caso, virtual), las relaciones que son creadas y sostenidas a partir del intercambio de experiencias y conocimientos entre sus pares, privilegiando el debate y el intercambio de informaciones e ideas, produciendo saberes específicos sobre lo que interesa, aunque de formas diferentes, por la misma motivación: la enseñanza del portugués de Brasil a sus hijos.

Brignol y Costa (2016), en una investigación realizada con latinoamericanos en Brasil y España, destacan 10 dimensiones sobre los usos sociales de Internet relacionados con el movimiento migratorio:

- Como apoyo en la construcción de proyectos de migración;
- En la preservación de lazos entre familias y relaciones transnacionales;
- En los vínculos informativos con el país de nacimiento;
- En el consumo y en la producción culturales;
- En el aprendizaje de idiomas;
- En la obtención de informaciones ligadas a la ciudadanía jurídica;
- En usos de medidas de migración;
- Como compañía y ocio;
- En la participación política mediada tecnológicamente y en la organización de entidades y movimientos asociativos; o
- Por el sentimiento de pertenencia a una identidad nacional o étnica. (Brignol y Costa, 2016, p.95-96. Traducción mía)

Según las autoras, los sentidos para la apropiación de Internet por inmigrantes están asociados a la reflexión del concepto de “web diáspora”, que significa el “reconocimiento de la importancia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), de Internet, y de la web en la experimentación de los desplazamientos transnacionales y flujos interculturales en la sociedad contemporánea” (Brignol y Costa, 2016, p. 96).

En el contexto de esta investigación, además de la “conciencia” de la importancia del uso del Internet, especialmente por las agentes de promoción de PLH, las 10 dimensiones de su uso, sugerido por las autoras, están presentes en las más variadas formas de utilización de este recurso, sea por las mujeres de las iniciativas de PLH que buscan movilizarse para construir proyectos de promoción del PLH a partir de la identificación étnica y ganar visibilidad, sea por otros intereses manifestados por los grupos de Facebook. Para Moroni (2017), Internet, por ofrecer más posibilidades en la década de 2010, al contrario del decenio anterior, ha permitido al movimiento por el PLH llegar adonde ha llegado hasta el momento.

Como muestra, presento dos ejemplos más. Son publicaciones que fueron realizadas en el grupo de Facebook *Elo Europeu de Educadores de POLH*. Un grupo semiabierto formado en 2013, actualmente compuesto por 562 miembros, en que predomina la presencia de mujeres, entre ellas las comprometidas con las iniciativas de PLH. En su presentación destaca el origen del *Elo Europeu de Educadores*, iniciativa formada en el *I Simpósio Europeu de Português como Língua de Herança*, realizado en Londres en 2013, que trataré más adelante.

En el grupo se publican acciones realizadas por diferentes iniciativas, enlaces de artículos y eventos relacionados al tema. También hay consultas de orientación para trabajar con el Portugués como Lengua de Herencia, como destaco:

Olá, pessoal, sou nova do Elo Europeu de Educadores, estou morando em Addis Ababa, Etiópia e gostaria muito de trabalhar como professora de POLH, tenho um filho de 4 anos e aqui nossa comunidade é pequena mas acho muito importante trazer esta iniciativa pra cá. Vi algumas experiências que estão sendo feitas em Madrid, ofereceram um curso de formação para professores de POLH, pena que não pude participar. Então, peço a ajuda de vocês sobre materiais que poderia pegar pela internet, além dos livros que foram lançados especificamente para trabalhar o português como língua de herança...Enfim, muito obrigada pelas dicas e atenção que puderem me proporcionar. Um abraço¹⁶⁰

Oi, pessoal!! Tudo bem? Gostaria de pedir uma ajudinha pra vocês. Eu comecei uma turma com crianças brasileiras entre 10 e 13 anos que não falam nada de português. Eles também não entendem quase nada do que eu falo. Vocês têm ideias de atividades?

¹⁶⁰ <https://www.facebook.com/groups/EEPPOLH/> Consultado en 06/09/2019

Ideias de jogos? Eles estão empolgados com a aula e eu não quero que eles percam essa empolgação.¹⁶¹

El mensaje/post del primer ejemplo fue contestado por cuatro mujeres. Una de ellas afirmó que había participado en el curso de formación en Madrid y podría enviar el material por Internet. Otras dos aprovecharon y le pidieron el material también. El mensaje del segundo ejemplo fue contestado por 5 mujeres, entre ellas algunas que forman parte de las iniciativas investigadas. Las mujeres sugirieron, sobre todo, canciones y juegos, sostenidos en explicaciones sobre las metodologías que podrían ser usadas.

Resalto que es a través de Internet, a partir de las redes formadas en este espacio virtual, que los eventos promovidos por las agentes de PLH son divulgados, es por donde son promovidas las participaciones, donde las personas son sensibilizadas. Subrayo que algunos de los ejes del fortalecimiento de la idea del portugués brasileño como lengua de herencia son: 1) los debates académicos y la implicación de las madres inmigrantes académicas en el proceso; 2) la articulación en red a través de Internet (redes sociales); 3) la formación de asociaciones con denominaciones relacionadas con la simbología de la cultura y lengua de origen, y 4) la articulación con el Gobierno brasileño, reivindicando les brinde algún tipo de respaldo y visibilidad.

4.2 INICIATIVAS EN RED: ENCUENTROS Y EVENTOS EN FAVOR DE LA LENGUA Y LA CULTURA DE BRASIL

La utilización de los recursos disponibles en Internet, para divulgar acciones o encontrar personas, posibilita que las agentes involucradas en iniciativas de enseñanza de PLH en varias partes del mundo amplíen sus redes de contacto, fortalezcan sus proyectos y, consecuentemente, ganen visibilidad. Las mujeres que están al frente de las iniciativas en Europa organizan eventos (seminarios, conferencias, talleres, encuentros) en el continente, donde buscan capacitarse y ofrecer capacitación, además de compartir experiencias y elaborar estrategias de aprendizaje para este tipo de enseñanza.

¹⁶¹ <https://www.facebook.com/groups/EPPOLH/> Consultado en 06/09/2019

Algunas representantes de iniciativas europeas, además de promover sus eventos, participaron de eventos promovidos por la BEM en EE. UU. y en el I Congreso Mundial sobre Lengua de Herencia, en Brasil, como ya destacamos antes. Generalmente, la promoción de encuentros de formación, como seminarios o talleres, son realizados por iniciativas muy relacionadas con proyectos de PLH y conducidos por agentes que tienen más experiencias académicas o conocimientos acumulados sobre el tema a partir de las realidades de formación asociativa de PLH, o por las que tienen más contactos con instituciones y personas que puedan ayudar en la promoción de eventos. Muchas de ellas presentan la conjugación de todas las experiencias: formación académica, participación asociativa sobre el tema y contactos múltiples.

Según informaciones disponibles en el sitio web de la organización *Brasil em Mente*, de los EE. UU., la fundadora de la iniciativa desarrolló un material didáctico y una filosofía específica para la enseñanza del portugués como LH. Desde su fundación en 2009, organiza actividades, eventos culturales y formaciones entorno al PLH. Desde 2014, la iniciativa realiza totalmente online el Programa de Formación para Educadores de PLH. El programa se divide en tres fases: 1º Fase- abordaje de temáticas como identidad, diversidad, cultura, inmigración e identidad cultural sostenible en la perspectiva de diversos autores para fomentar la comprensión sobre la trayectoria del campo de estudio y prácticas del PLH; 2º Fase- introducción de elementos de la Lingüística aplicada y de la didáctica de las lenguas; 3º Fase- abordaje sobre educación bilingüe por medio de la pedagogía, de la neurociencia y de la psicomotricidad.¹⁶².

En el mismo año del primer Programa de Formación para Educadores de PLH, en 2014, la organización BEM pasó a promover anualmente la Conferencia Mundial sobre Portugués como Lengua de Herencia, ganando prestigio y reconocimiento, y se convirtió en una de las principales referencias para otros proyectos. La primera edición de la Conferencia fue realizada en la sede del Consulado de Brasil en Nueva York, con la participación profesora especialista en estudios sobre la inmigración brasileña en los EE. UU., Maxine Margolis.

¹⁶² Disponible en <http://www.brasilemmemente.org/formacao-fundamental-portugues-como-lingua-de-heranca.html> Consultado el 27/05/2019

La segunda edición, realizada en 2015, aconteció en el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Nueva York y contó con la participación de la escritora brasileña Ana Maria Machado. La tercera Conferencia (2016) fue realizada en la Escuela de Educación Steinhardt, de Nueva York, y contó con la presencia de los autores brasileños Susana Ventura y Daniel Munduruku. En 2017, la cuarta edición de la conferencia contó con la colaboración del Ministerio de las Relaciones Exteriores de Brasil y la participación de las investigadoras y escritoras brasileñas Maristela Loureiro y Ana Tatit, además del escritor Irlan Brenman. En la quinta edición, en 2018, tuvo el apoyo del Consulado General de Brasil en Boston y de la iniciativa cultural Praticutucá (un proyecto de la enseñanza del portugués como lengua de herencia a través de canciones y literatura). En el foro, participaron como conferenciantes principales la profesora portuguesa Sílvia Melo-Pfeiter, de la Universidad de Hamburgo, y la profesora brasileña Glaucia Silvia, de la Universidad de Dartmouth. También asistió a la quinta Conferencia el *brasileirinho* João Paulo Guerra Barrera, el niño que mencioné en el capítulo dos, ganador de un premio de la NASA por sus obras literarias, quien también ha pedido incluir la lengua portuguesa como lengua oficial de la ONU. João ha participado en la 3ª Feria del libro infanto-juvenil de la lengua portuguesa, realizada por la BEM.

Además de la participación de los autores y autoras brasileñas y profesoras especialistas, las conferencias contaron con la participación de personas involucradas en la temática e interesadas en esta. También asistieron algunas mujeres que lideran iniciativas de PLH en países de Europa, como las representantes de la iniciativa APBC, de Barcelona, España, y de *Mala de Herença*, de Múnich, Alemania. Esto demuestra que las redes internacionales fortalecen las iniciativas individuales de las asociaciones.

La *Brasil em Mente*, además de tener a Felicia Jennings-Winterle como fundadora y coordinadora general de la iniciativa, cuenta con otras cuatro mujeres en su coordinación, al frente de diferentes responsabilidades. Cuenta con una coordinadora ejecutiva en Europa, donde realiza eventos para familias bilingües, y coordina un grupo de PLH en Roma; una coordinadora del Grupo de Estudios sobre Portugués como Lengua de Herencia y LINCOOL (revista electrónica sobre PLH) y una coordinadora honoraria del Grupo de Estudios, responsable de los cursos de formación y educación continua para profesores y otros interesados. Por último, dispone de una consejera honoraria que actúa en decisiones

estratégicas y ejecutivas, con formación en periodismo, funcionaria del MRE y vicecónsul del consulado general de Brasil en Nueva York.

A lo largo de 10 años de actuación de la BEM, además de promover las Conferencias sobre la enseñanza del PLH, elaborar materiales didácticos y realizar otras actividades, la iniciativa ha creado la plataforma *Brasileirinhos* (un blog ya mencionada) y la revista electrónica LINCOOL. La plataforma *Brasileirinhos* es una producción editorial de la Editora BEM, alimentada por 13 autoras especialistas sobre la temática, incluso mujeres involucradas en iniciativas del PLH. La plataforma tiene nueve columnas: Editorial, Educación Bilingüe, *Falando*, *Lendo*, *Brincando*, *Culinariando*, High Tech, *Pelo Mundo* y Perfil y Opinión, además de una columna “100 brincadeiras para ensinar /aprender brincando” y “24 canciones que todo *brasileirinho* debe saber cantar”. El contenido abierto presentado en la plataforma ofrece relatos de experiencias con inmigración y con PLH, las experiencias de asociaciones, profesoras, madres y niños, además de indicaciones de aprendizaje a través de lectura, juegos y canciones consideradas como brasileñas, y sugerencias de como pensar la lengua desde la alimentación y las tecnologías digitales.

La plataforma en Internet es un espacio donde son relatadas las experiencias, dificultades y actuaciones de diversas organizaciones que promueven la enseñanza de la lengua y cultura de Brasil para los niños en el extranjero, como también la opinión de madres, padres, abuelos y abuelas de *brasileirinhos* sobre las temáticas bilingüismo, multiculturalismo y portugués como lengua de herencia. Además de la plataforma *Brasileirinhos*, la BEM tienen la revista LINCOOL – Lengua y Cultura, la revista electrónica sobre PLH, un espacio para discusión en profundidad sobre las cuestiones relacionadas con el PLH, con publicación trimestral, que se propone reunir artículos que “puedan enriquecer el campo de estudio del PLH como práctica social y abordaje pedagógico¹⁶³”, además de objetivar la investigación, la discusión y la producción de materiales específicos de este incipiente campo de estudios.

Al observar las acciones realizadas por la BEM a lo largo de su trayectoria (actividades culturales, materiales didácticos, eventos académicos, publicaciones de artículos), es posible apreciar cómo fue la construcción para alcanzar sus metas y convertirse en una

¹⁶³ Informaciones disponibles en www.lincool.org. Consultado en 24/05/2019

iniciativa de referencia en la enseñanza y capacitación de profesionales para actuar como profesores de portugués como lengua herencia en el mundo. El objetivo fue transformarse en el órgano legítimo y de reconocimiento académico para hablar y actuar en varias esferas sociales, para pasar a dominar un campo de investigaciones y de disputas (Bourdieu 1996, 1983), todavía reciente en el ámbito de la inmigración de Brasil.

En el sitio web de la BEM, se subraya que la organización ayuda a otras iniciativas de enseñanza de PLH a divulgar los eventos que quieren promover. Para ello, solicita la descripción de las actividades que desean realizar, y posteriormente las iniciativas recibirán los materiales digitales para la divulgación. Debemos recordar que la organización BEM creó el Día del PLH, celebrado por primera vez el 16 de mayo de 2014. Actualmente, hay una movilización en torno a la fecha por las iniciativas promotoras, muchas de las cuales usan carteles, referidos en el sitio digital de la BEM como “carteles oficiales”, para divulgar esas actividades.

Además de todas las acciones realizadas por la BEM presentadas aquí y que se configuran con estrategias de reconocimientos por los diferentes campos de actuación, el establecimiento de una fecha para celebrar el PLH es una conquista que tomó dimensiones internacionales y que también mostró las reglas del juego. A partir de eso, las acciones que son desarrolladas por las iniciativas acaban transitando por varios países, con repercusión internacional. Consecuentemente los que participan contribuyen con la reproducción del valor y de los principios del juego (Bourdieu, 1983).

En octubre de 2013, también fue creada en Europa el *Elo Europeo de Educadores de Portugués como Lengua de Herencia* (ELO EUROPEO), con el objetivo de representar el continente como una región integrada y aumentar la representatividad y visibilidad de las iniciativas desarrolladas en ese amplio territorio. A partir de ese momento, surge otro grupo en busca de legitimidad y reconocimiento para actuar en nombre de la preservación y mantención de la lengua y la cultura brasileñas, fortaleciendo la idea de un “campo especializado” sobre la temática. El Elo pasa a constituir y representar las iniciativas europeas en red.

Desde 2013, algunas acciones realizadas por las iniciativas en Europa vienen consolidándose y formando parte del calendario de eventos sobre la temática. A partir de las experiencias con el Portugués brasileño como Lengua de Herencia, a través de las articulaciones de las asociaciones u otros formatos de iniciativas, las mujeres involucradas en las iniciativas vienen promoviendo encuentros de intercambios de experiencias y formación de mediadores en diferentes países de europeos.

En octubre de 2013, fue realizado en Londres, Inglaterra, el I Simposio Europeo sobre la Enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia (I SEPOLH). El evento fue organizado por la Asociación Brasileña de Iniciativas Educativas en Reino Unido (ABRIR). Según la comisión organizadora, ese evento fue la primera propuesta en favor de un trabajo conjunto entre iniciativas brasileñas que actúan en diferentes países europeos en el ámbito de la lengua y la cultura. En su sitio web, expresa: “creemos que este evento contribuirá significativamente al desarrollo de la enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia y para el conocimiento de los profesionales en este sector”¹⁶⁴. Los objetivos del evento fueron propiciar el intercambio de ideas y prácticas entre los 12 países europeos que poseen iniciativas para difundir la lengua portuguesa, la cultura brasileña y el trabajo de esas iniciativas, y dar mayor visibilidad en Europa a la enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia.

El simposio contó con 54 inscritos, incluidas siete iniciativas que presentaron sus proyectos en el evento: *Elo Cultural* (Noruega), *ABEC – Ensino da Língua e Cultura do Brasil* y *Raízes* (Suíza), *Linguarte* (Alemania), *Projeto Brasileirinho* (España), *Raíz Mirim* (Bélgica), *Clube dos Brasileirinhos* y *Clubinho Verde e Amarelo* (Inglaterra). A partir de este encuentro, fue creado el *ELO EUROPEO de Educadores como Lengua de Herencia*. Según las educadoras y fundadoras del *ELO EUROPEO*, decidieron movilizar a los educadores de toda Europa para “unir fuerzas” y así representar al continente como una región integrada, aumentando su “representatividad, visibilidad e influencia junto a las autoridades competentes”¹⁶⁵ en los países receptores de migrantes.

¹⁶⁴ Para más informaciones sobre SEPOLH, acceder a: <http://www.sepolh.eu/arquivo/i-sepolh>

¹⁶⁵ Las informaciones referentes a la iniciativa están disponibles en el sitio web del ELO EUROPEO, disponible en <https://www.eloeuropeu.org/quem-somos>

El ELO EUROPEO tiene un sitio web, donde están disponibles detalles sobre su trabajo, informaciones referentes a la enseñanza del PLH, eventos, talleres, lanzamientos de libros y otros asuntos relacionados con la educación infantil y bilingüe. Según informaciones en ese sitio en Internet, la iniciativa tiene como principales objetivos: captar apoyo financiero de entidades públicas y privadas para realizar actividades de profesionalización; promover intercambios de metodologías y prácticas en la enseñanza del POLH y PLE¹⁶⁶.

En octubre de 2015, participé en el II Simposio Europeo sobre la Enseñanza del Portugués como lengua de Herencia (II SEPOLH), realizado en Múnich (Alemania). Este segundo encuentro fue realizado por las iniciativas *Linguarte* y *Mala de Herança*, ambas de Múnich. La realización del evento fue motivada por la idea de que un trabajo colectivo puede resultar en una mejoría de la práctica pedagógica de los educadores en el aprendizaje de los niños involucrados. En esta segunda edición, el evento tuvo 70 participantes; representantes de iniciativas de 16 países (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, España, Francia, Holanda, Reino Unido, Italia, Irlanda, Liechtenstein, Noruega, Portugal y Suiza), investigadoras, profesoras, un periodista, la cónsul general de Brasil en Múnich y un representante de la embajada brasileña en Berlín.

En la abertura del evento, fue exhibido el cortometraje *Uma língua como herença*, de Coraci Ruiz y Julio Matos (2015), documental educativo sobre POLH en Inglaterra. El material audiovisual, que incluye testimonios de madres, un padre y profesoras de POLH, destaca la importancia de la interacción entre los niños hablantes de la lengua de Brasil como forma de mantener contacto con los familiares que permanecen en el país sudamericano. El cortometraje tuvo el patrocinio del Consulado General de Brasil en Londres y de la *Rede Brasil Cultural*, el instrumento oficial del Gobierno para promover la lengua y la cultura de Brasil¹⁶⁷ en el mundo, como expliqué en el capítulo dos.

¹⁶⁶ PLE es portugués como Lengua extranjera y POLH es portUgués como lengua de herencia. Más informaciones sobre el ELO EUROPEO, disponibles en <https://www.eloeuropeu.org/> Accedido en 09 de mayo de 2019.

¹⁶⁷ El apoyo del MRE brasileño es discreto y apunta para los intereses en la difusión de la lengua portuguesa, apoyando algunos de los debates y la producción de contenidos, como vídeos, sitios de web y material didáctico.

El programa del evento, en los dos días siguientes, fue dividido en una sesión de apertura oficial, con la conferencia de la doctora Ana Souza, de la iniciativa ABRIR, de Londres, titulada “La importancia de las Lenguas de Herencia”; además de cinco mesas, con los siguientes títulos: La formación de profesores en POLH; El currículo en POLH; El enfoque del POLH en la educación bilingüe; Material didáctico para la enseñanza del POLH, y El POLH como lengua de herencia: desafíos y perspectivas. La última mesa estuvo integrada por una representante de la iniciativa Linguarte, organizadora del evento, y otro del ELO EUROPEO¹⁶⁸. La charla final fue realizada por la profesora de la Universidad de Brasilia, Dra. Maria Luiza Ortiz.

Las mesas fueron coordinadas por representantes de las iniciativas de varios países de Europa. Destaco que las intervenciones hechas durante el simposio fueron realizadas principalmente por mujeres brasileñas participantes del evento, como ilustra la foto de abajo. Solamente tres hombres asistieron al foro.

Imagen 12 – II SEPOLH – Múnich 2015



Fuente: foto disponible en el sitio del SEPOLH en Facebook¹⁶⁹

¹⁶⁸ La coordinación del ELO EUROPEO está compuesta por cuatro personas involucradas en iniciativas de PLH en Europa, tres mujeres y un hombre. En la mesa conclusiva del evento, un hombre representó al ELO EUROPEO, pues las otras involucradas participaron en otras mesas y en la organización del foro. Resalto que, en las iniciativas de PLH, es predominante la participación de mujeres, con el 90%. Por eso, cuando me refiero a los representantes o involucrados en las iniciativas, opté por usar el género femenino.

¹⁶⁹ Disponible en:

<https://www.facebook.com/sepolh/photos/a.539905416163431.1073741831.537671036386869/548282628659043/?type=3&theater>

Además de ser un encuentro con perfil académico, realizado en la Universidad Ludwig-Maximilian, de Múnich, fue un momento en que las participantes compartieron sus experiencias de vida, aflicciones, dudas; pero también orientaciones y motivaciones para las que estaban interesadas en empezar un proyecto en PLH. La mayoría de las mujeres presentes eran madres. Fue un encuentro en que el lado emocional emergió en varios momentos en las intervenciones de esas mujeres que viven hace años en distintos países de Europa, quienes muchas relataron dificultades para adaptarse y superarse; hablaron de la importancia de encuentros como este y de iniciativas como el PLH en sus vidas y en la comprensión de la vida de sus hijos: una oportunidad en la cual ellas compartieron sus dilemas y sus experiencias como inmigrantes. En sus presentaciones, ellas resaltan sus dificultades de adaptación en el nuevo país, a la nueva lengua, lejos de la familia y amigos.

Según las organizadoras del evento, el número de participantes tuvo un aumento significativo de una edición a otra (de 50 participantes en la primera edición para 80 en la segunda), lo que es muy significativo en consonancia con el crecimiento del número de iniciativas relacionadas con los intereses sobre la lengua de herencia de Brasil. La representante de la asociación *Linguarte* (Múnich), que fue una de las organizadoras del evento, destacó que existían en Europa hasta ese momento (año 2015), más de 15 iniciativas en favor del POLH. En el momento en que escribo esta Tesis, he identificado 60 iniciativas en Europa, lo que demuestra cuánto viene expandiéndose la creación de iniciativas brasileñas movilizadas a través de la idea del portugués brasileño como lengua de herencia para *brasileirinhos* en Europa.

Jennings-Winterle y Lima-Hernandes¹⁷⁰ (2015) caracterizan esas iniciativas como un “espacio local”, donde se forman las iniciativas y se elaboran las propuestas pedagógicas, se cultivan los valores culturales y se promueve la educación a partir de la lengua brasileña. Las autoras también caracterizan las iniciativas de acuerdo con la frecuencia y expectativas pedagógicas:

Formais: iniciativas que promovem encontros mais de uma vez por semana, por ao menos quatro horas semanais;

¹⁷⁰ Destaco que Jennings-Winterle es la fundadora de la iniciativa Brasil em Mente, que juntamente con la profesora doctora de la Universidad de Campinas (UNICAMP), Brasil, organizaran el libro citado.

Informais: iniciativas que promovem encontros uma vez por semana, por ao menos quatro horas;

Esporádicas: iniciativas que promovem encontros com frequência irregular ou motivadas por comemorações festivas, por exemplo. (Jennings-Winterle y Lima-Hernandes, 2015, p. 15)

El número de iniciativas, en un poco más de tres años, se ha cuadruplicado en el contexto europeo. Resalto que, entre las iniciativas investigadas, es posible encontrar todos los formatos apuntados por las autoras, según la caracterización relacionada con el tiempo de clases o de encuentros. Además de esas identificaciones, las iniciativas se presentan bien organizadas, articuladas y conectadas, en su mayoría conducidas por mujeres brasileñas inmigrantes.

Después del II SEPOLH, en 2015 en Múnich, fue realizado el III SEPOLH, en 2017, en la ciudad de Ginebra, Suiza. El evento fue organizado por la ABEC (Asociación Brasileira de Educación y Cultura), de Zúrich, y por la Asociación *Raíces*, lengua y cultura brasileña, de Ginebra. Según informaciones del periódico *Jornal das Lajes*¹⁷¹, el III SEPOLH tuvo la participación de 86 educadores (madres y profesores) de 10 países.

En el artículo del periódico, Resende¹⁷² (2017) destaca que la profesora Maria Luisa Ortiz, de la Universidad de Brasilia (UnB), calificó al evento como “un suceso fantástico”, pues la “unión y la integración entre las personas que están haciendo este trabajo en las diferentes diásporas es evidente desde el primer día” (p.2.Traducción mía). Resende (2017) resalta también que Mirian Müller, de la asociación ABEC y organizadora del actual evento, manifestó que lo abrirán a grupos fuera de Europa, donde pudieran, a través de vídeos, contar sobre los trabajos realizados y, de esta forma, socializaran los conocimientos de los participantes. Para Mirian Müller, según Resende (2017), el evento ha sido muy productivo, pues los “participantes se involucraron realmente con todas las propuestas (...) y con el nivel de las discusiones, mostrando que estamos creciendo” (Resende, 2017, p.2.Traducción mía).

¹⁷¹Disponible en: <https://www.jornaldaslajes.com.br/aconteceu/iii-sepolh-na-suica-une-inovacao-e-experiencia-em-interculturalidade-e-plurilinguismo/253>

¹⁷² José Venancio Resende es un periodista brasileño, según una de las coordinadoras del Elo Europeu, él después participar del I SEPOLH ha gustado de la causa, y a partir de entonces viene acompañando y noticiando los eventos promovidos por la iniciativa. El periodista estuvo presente en el II SEPOLH en que yo también participé.

Resende (2017) apunta que Ana Souza, fundadora de la asociación ABRIR y organizadora del I SEPOLH en Londres, enfatizó que “Por primera vez, tuvimos académicos locales participando en el evento, compartiendo sus experiencias con multilingüismo y multiculturalismo; la experiencia de plurilingüismo, la práctica de la enseñanza también de las personas que trabajan en el sistema suizo, en la verdad en el Cantón de Ginebra” (Resende, 2017, p.2).

Además de estas declaraciones, Camila Lira, según Resende (2017), ha subrayado que “en mi opinión, este SEPOLH es como un punto de inflexión: en cuanto los dos primeros eventos sirvieron para mapear nuestro trabajo en Europa, este mostró una perfecta sintonía entre las investigaciones presentadas en el libro, las presentaciones de las colegas y del profesor, y nuestra práctica” (Resende, 2017, p.2.Traducción mía). Aclaro que el libro citado por Camila, es el libro “*O POLH na Europa*”, editado por Ana Souza y Camila Lira, que ha sido lanzado en el evento. El libro es una compilación de artículos presentados en el II SEPOLH, que según Camila “valora las prácticas teórico-didácticas en contexto europeo” (Resende, 2017, p.2.Traducción mía).

En la escritura del libro han colaborado 14 mujeres; en sus primeras páginas, trae la biografía de cada una, destacando las trayectorias académicas, profesionales y de identificación con el POLH. El texto está dividido en dos sesiones: la primera, “*Reflexões do ensino de POLH*”, presenta discusiones “más académicas”, distribuidas en cinco capítulos. La segunda, *Projetos de incentivo ao ensino de POLH*, está dividida en capítulos destinados a las iniciativas “compartir sus experiencias”. Esta segunda sesión está conformada por siete capítulos, en que se destaca que “celebran las conquistas de cada una de las instituciones, sin perder el entendimiento sobre las necesidades de reflejar sobre los desafíos presentes y desafíos futuros” (Souza y Lira, 2017, p.21.Traducción mía). El lanzamiento del libro formó parte de la programación del III SEPOLH.

Resende (2017) destaca otras declaraciones de las participantes del evento, como Lourdes Gonçalves, coordinadora pedagógica de la enseñanza del portugués en Suiza, por el *Instituto Camões*, quien afirma que “el lado maravilloso del evento fue ver la alegría de los profesores, cuyas tareas son como las de los viajeros que traen y llevan las noticias de un

lugar a otro y llevan en su equipaje muchas cosas maravillosas.” (Resende, 2017, p.2.Traducción mía)

Las declaraciones parecen semejantes a las que escuché en 2015, en II SEPOLH, en que toda la atención está en conocer las experiencias concretas, reales, vividas por quien busca, a través de sus trabajos, el reconocimiento de sus acciones y de su identificación con la enseñanza del POLH, además de destacarse como “un período de mucho aprendizaje”, un evento “aclarador y enriquecedor”. Fueron “tres días maravillosos, ricos en contenido, materiales, discusiones e intercambio de ideas. Aprendí mucho, volví llena de fuerza para abrir nuevos caminos” (Resende, 2017, p.3). Tatiane Mazza-Surer, profesora brasileña de portugués en Viena, resaltó:

O SEPOLH sempre é uma sementinha que a gente vai colocar dentro da nossa terra, seja a Áustria, a Inglaterra ou outro país, porque realmente é o que vai alimentando. Aqui a gente vê que as pessoas têm os mesmos sucessos, as mesmas dificuldades, os mesmos fracassos, então acho que essa troca de experiências vale muito a pena (Resende, 2017, p.3).

Imagen 13 – III SEPOLH – Ginebra 2017



Fuente: Foto disponible en el sitio digital III SEPOLH¹⁷³ en Facebook.

La imagen de arriba sirve para ilustrar quienes asistieron al III SEPOLH, una imagen que parece ser la reproducción de la misma foto del II SEPOLH, en 2015, destacada anteriormente, en la cual estuve presente. En las dos imágenes, es visible la participación

¹⁷³ Disponible en el sitio digital del evento en Facebook: disponible en: <https://www.facebook.com/sepolh/photos/a.1000450490108919/911308249023144/?type=3&theater>

predominante de mujeres, quienes representan las iniciativas relacionadas con la enseñanza en Europa de la lengua y de la cultura brasileña.

Como pude observar en 2015, muchas de ellas eran madres, pero no solo, eran también mujeres sien hijos, solteras, estudiantes, investigadoras, y profesionales del área de la pedagogía, la lingüística y la psicología. Presentaban un amplio rango de edad, y eran procedentes de diferentes regiones de Brasil, representando diversos fenotipos, todavía con una mayoría más blanca. A pesar de esta diversidad y la similitud de las dos fotos, percibimos perfiles semejantes, pero también los rasgos que diversifican a las personas implicadas con el PLH.

El encuentro se ha consolidado en Europa; para 2019, ya están fijados el local y la fecha del IV SEPOLH. El foro tendrá lugar en las ciudades italianas de Florencia y Pisa. El evento será organizado por la Casa del Brasil en Florencia, Rede POLH Italia y Universidad Di Pisa (filología, literatura y lingüística). Más allá de lo aquí expuesto, me gustaría resaltar: 1) La participación masiva de mujeres; 2) La presencia de representantes de muchas iniciativas europeas, además de profesoras (es) y estudiantes; 3) El hecho de que el evento se articule con el apoyo o la participación de universidades europeas o, por lo menos, realizado en sus dependencias.

4.2.1 REDES DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN

Además de las acciones realizadas por la organización BEM, fundada en 2009 en EE. UU., y la realización del SEPOLH desde 2013 en Europa, por iniciativas europeas, como destacamos antes, presentaré seguidamente algunas acciones de las iniciativas que se dedican a la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil en ese continente.

Algunas iniciativas en Europa se desarrollaron en la década de los años 90 del siglo XX, antes de las discusiones sobre la lengua de herencia, como el caso de BREACC (Brazilian Educational and Cultural Centre), en Londres (Inglaterra), de la asociación *Raízes*, en Ginebra (Suiza) y de la asociación ABEC, en Zúrich (Suiza). Nuevamente, es una particularidad que estas asociaciones fueron conformadas por madres y padres brasileños, especialmente por mujeres y madres, y que, a través de puntos de encuentros, eventos culturales y conferencias, buscaban entre sus principales deseos “manter em seus filhos o

interesse pelo Brasil, a fim de criar ou de fortalecer os laços afetivos com a família, os parentes e amigos que lá viviam”¹⁷⁴. Lo que tiene apuntado para la articulación entre dos modalidades de interés en la enseñanza de la lengua, un interés que es de la preservación de la cultura brasileña con otro que es de mantener los lazos de afecto con la familia, parientes y amigos brasileños.

Las asociaciones y las redes, aunque tímidamente, ya existían. Si bien tienen una larga trayectoria de vinculación con la preservación de la lengua y la cultura de Brasil, es en los años más recientes que pasan a tener visibilidad. Para ello, fue necesario la popularización de las redes sociales digitales y la idea de un argumento común; así, la movilización en red con otras iniciativas ha surgido a lo largo de los años 2000 hasta la actualidad. Esas iniciativas, por presentar amplia experiencia con la enseñanza de PLH, más de 20 años, son referencias hoy en Europa para la elaboración de los materiales, formación de currículos para PLH, capacitación de profesores y aportan sus experiencias personales como inmigrantes y madres de *brasileirinhos* en Europa, con la intención, dicen ellas, de sensibilizar a los inmigrantes brasileños sobre la importancia de enseñar la lengua de herencia para sus hijos.

Según informaciones del cartel informativo sobre POLH en Europa, elaborado por mujeres involucradas en iniciativas de PLH, entre los años de 1990 hasta 2012, se realizaron cursos internos sobre portugués como lengua de herencia, ofrecidos por iniciativas de PLH a sus profesores (Souza et al. 2017). Y a partir de 2013, se inician talleres y cursos de formación organizados y ejecutados por las iniciativas formadas por brasileñas y brasileños de PLH. Por ejemplo, fueron realizados en 2013 por la asociación ABRIR (Reino Unido), talleres de “capacitación de profesores de portugués” y el taller interno en la asociación ABEC (Suiza) “Adquisición de lenguaje oral – aspectos cognitivos y terapéuticos” (Souza et al. 2017, p.2).

Algunos anuncios de formaciones fueron publicados en el sitio de ELO EUROPEO de educadores en Facebook, que informaban sobre los cursos y formaciones realizados en varios países de Europa y en los Emiratos Árabes Unidos. A partir de las publicaciones realizadas por la iniciativa, el anuncio más antiguo publicado que identifiqué fue acerca de

¹⁷⁴ Informaciones disponible en <https://www.abec.ch/historia> Accedido en 27/05/2019

un evento realizado en Múnich en 2013, cuyo objetivo fue debatir el documental “*BraZil com S – a língua portuguesa no exterior*”¹⁷⁵, producido en 2012 por la asociación *Brasil em Mente* (BEM) y patrocinado por el Consulado General de Brasil en Nueva York. La coordinadora y fundadora de la BEM, Felicia Jennings-Winterle, estuvo presente en la proyección del audiovisual, además de representantes oficiales de Brasil y de iniciativas que promueven el portugués como lengua de herencia en Múnich. Destaco que este evento haya sido promovido por la iniciativa *Brasil em Mente*, de Nueva York, y contara con la colaboración de la asociación *Estrelinha*, de Múnich.

Considerando las iniciativas anteriores a 2013, este parece marcar un momento de inflexión importante en cuanto a la promoción de la lengua de herencia en Europa. Todos los anuncios de eventos son posteriores a esta fecha. En el sitio web del ELO EUROPEO y en su cuenta en Facebook están publicados los encuentros y formaciones desarrollados por las iniciativas en diferentes países de Europa, y que cuentan con el apoyo de la iniciativa. En los anuncios son descritas las actividades que fueron desarrolladas; por ejemplo: *Oficinas e Partilhas*, realizado en Bruselas, Bélgica, por la asociación *Raíz Mirim*, en 2014, el cual, además de tratar sobre planificación de clases y materiales didácticos destinados a los educadores, incluyó la sesión “Mitos sobre el bilingüismo”, destinada a los padres, madres y educadores. Todos los anuncios incluían descripciones de las actividades, pero llama atención que destacan que el evento es para *aprendizes de duas ou mais linguas*. Solo en los anuncios de los talleres realizados en los años siguientes, a partir de 2015, es que el termino Lengua de Herencia pasa a sustituir al de *aprendizes de duas ou mais linguas*.

Ello significa que las asociaciones en Europa empezaron a unificar la idea en torno al debate y al concepto. En el mismo año de 2014, fue realizado el Taller de Formación de Educadores de Portugués como Lengua de Herencia, en Múnich. La programación era compuesta por paneles sobre Cultura y Lengua, Políticas Lingüísticas, Bilingüismo y Familia, Materiales de Didácticos, Alfabetización. El evento fue destinado a los educadores y demás interesados en la temática. La iniciativa destaca que este evento se

¹⁷⁵ El documental aborda sobre el uso y la importancia de la lengua portuguesa brasileña en el extranjero, a partir de declaraciones y experiencias personales. El vídeo está disponible en la plataforma Youtube. Para más informaciones acceder https://www.youtube.com/watch?v=4JSvrCf_aU4 . Accedido en 29/06/2019

distinguió por ser el primer curso de formación realizado por el ELO EUROPEO y que contó con patrocinio (parcial) del Departamento de Promoción de la Lengua Portuguesa del MRE de Brasil. Además de esos dos eventos, según Souza et al. (2017), fueron realizados talleres en la Asociación Brasileña de Educación y Cultura ABEC (Suiza) y un curso introductorio para profesores de portugués en la Universidad de Londres.

En 2015, fue impartido por la asociación *Raiz Mirim* el segundo *Oficinas e Partilhas* en Bruselas, Bélgica. Además, se efectuaron cursos de capacitación para profesores (formación continua), a cargo de ABEC, y un curso de formación inicial para la enseñanza del POLH, por la Asociación Raíces, ambas en Suiza. En el anuncio, se destaca que era un encuentro destinado a padres, madres, educadores y formadores, con una programación estrictamente enfocada sobre el POLH.

Al año siguiente, 2016, además del taller Lectura y narración de historias para la enseñanza del POLH, en Austria, y del taller Adquisición del lenguaje oral y escrito para POLH, en ABEC, Suiza, fueron realizados la tercera edición del Taller y Partilhas, en Bruselas, por la *Associação Raíces*, y el taller POLH: la teoría del hacer, efectuado en Florencia, Italia, por la asociación Casa de Brasil.

El evento celebrado en Italia abarcó los siguientes talleres: “Preparación de los padres para la valorización de la enseñanza de POLH”; “Alfabetización y letramiento en Lengua de Herencia; lectura, narración de historias y cómo crear una *Mala de Leitura*”; “Elementos curriculares, evaluación y elaboración de materiales didácticos”; “Didáctica de teoría y práctica en las clases de POLH”, y el último taller: “Construyendo redes de iniciativas de POLH”.

Las actividades realizadas en la tercera edición de *Oficinas e Partilhas por la Raiz Mirim* en Bruselas (Bélgica), siguieron la misma perspectiva de las ediciones anteriores, incluso la participación de la doctora Ana Souza, de la asociación ABRIR, de Londres.

En 2017, además de los cursos de formación continua para la enseñanza de POLH, de la *Associação Raíces*, y talleres internos de la asociación ABEC, ambas en Suiza (Souza et al., 2017), fue realizada en Barcelona, España, la “I Jornada de Portugués como Lengua de Herencia APBC/UB”, promovida por la *Associação de Pais de Brasileirinhos da*

Catalunha (APBC) y la Universidad de Barcelona. Según informaciones disponibles en el sitio web de a APBC¹⁷⁶, las temáticas centrales del evento fueron: Lengua de Herencia e identidad; el Portugués como lengua de herencia en el ámbito familiar; Iniciativas de portugués como lengua de herencia por el mundo y las experiencias didácticas de la APBC. Participaron en el evento personas representantes de las iniciativas de Alemania, Bélgica, Emiratos Árabes Unidos y España, además de una profesora y un profesor de la Universidad de Barcelona, la profesora Ana Souza, de Londres, padres, madres y profesores de la APBC, y otras personas interesadas en la temática.

En mayo del mismo año, tuvo lugar en Italia el “I Encuentro Nacional de Iniciativas y Educadores de Portugués como Lengua de Herencia”; la programación incluyó una apertura con representantes del consulado brasileño en Roma, la presentación de las iniciativas y de los educadores de POLH en Italia y actividades en grupos, que posteriormente fueron presentadas al público. Además del I Encuentro Nacional de Iniciativas de PLH y otras actividades realizadas en Italia en mayo de 2017, en octubre se celebró el taller “*Em busca da herança perdida*”. También fueron realizadas, en 2017, lanzamientos de libros y el taller “*Em busca da herança perdida*”, en Múnich.

En Grecia, aconteció el taller *Oficinas POLH: conceitos básicos*, formación sobre la enseñanza del portugués como lengua de herencia, con una programación que abarcó talleres sobre preparación de los padres para la valorización de la enseñanza de POLH; Lectura y narración de historias en POLH y Materiales didácticos para clases de POLH, como destaca el anuncio.

En 2018, fueran realizados los siguientes eventos: I Encuentro de Profesores de Portugués como Lengua de Herencia, en Austria; *Teoria do Fazer II*, en Dubái; *Oficinas e Partilhas*, en Bruselas; Narración de historias y taller de narración de historia, con la autora brasileña de libros de literatura infantil y juvenil Cleo Busatto, en Austria, en las ciudades de Viena, Innsbruck y Salzburg. Todos los eventos fueron celebrados con el apoyo del ELO EUROPEO.

¹⁷⁶ Para más informaciones acceder <http://apbc.cat/2017/02/06/programa-da-i-jornadas-de-portugues-como-lingua-de-heranca/> Recuperado en 02/09/2019

Según informaciones disponibles en el sitio web de ELO EUROPEO, la *Teoria do Fazer* es un evento creado con la intención de proporcionar espacios de integración y construcción de conocimientos, además de sensibilizar y favorecer el fortalecimiento de la comunidad local con relación a la enseñanza del portugués como lengua de herencia. Por ese motivo, la *Teoria do Fazer* es un evento itinerante y busca atender las demandas de un contexto específico. Por primera vez, la iniciativa realizó un evento fuera de Europa, organizado por la coordinadora del proyecto *Hora do Conto* en Dubái.

Destaco que todas las informaciones presentadas fueran extraídas de la cuenta en Facebook del grupo de ELO EUROPEO, de acceso semipúblico, pues he solicitado mi participación. Podemos citar las acciones realizadas por el ELO EUROPEO de educadores de POLH en Europa, con la idea de ilustrar el trabajo que viene realizando y compartiendo en red, desde su creación en 2013. Precisamente uno de los objetivos de la iniciativa es “crear una red de profesionales de POLH”, que pueda representar a Europa como una región integrada, y, consecuentemente, ganar visibilidad. Además de cumplir la propuesta de realizar intercambios de experiencias entre los educadores y otros involucrados con el POLH, a partir de las descripciones de los anuncios y sus temáticas, se percibe la preocupación en sensibilizar a madres y padres sobre la importancia de la enseñanza del PLH para sus hijos y la relevancia de la constitución de redes.

Juliana Gomes, representante del ELO EUROPEO, en su charla en la apertura de la I Jornada de Portugués como Lengua de Herencia (IJPLH), realizada en Barcelona en 2017, destacó que en general ningún educador tuvo formación en portugués brasileño como lengua de herencia, y que es necesario ir aprendiendo sobre ella,

Ninguém sabe nada de língua de herança, a gente vai aprendendo. Nós não temos formação para isso. O Elo Europeu surgiu como a ideia de que nós conseguíssemos se reunir e começar a trocar metodologia, materiais, desafios, boas práticas, pois isso nós não tínhamos em lugar nenhum. Estamos totalmente isolados. Trabalhando em países diferentes. Então o Elo vem para dar uma resposta, não às famílias, mas especialmente aos professores, educadores. Nós mencionamos educadores, porque nem todos são formados em pedagogia, em letras, ou que seja, mas estamos fazendo este papel, estamos como educadores (IJPLH, 2017, 24m34s).

En su intervención, la representante del ELO EUROPEO resaltó el objetivo principal de la iniciativa, que es la formación de profesores para PLH, destacó la importancia de los

encuentros entre esas iniciativas en diferentes países, posibilitando de esta forma intercambios de experiencias y de conocimientos más especializados sobre el tema. Son muchos los tipos de eventos realizados para la formación y la capacitación de profesores, lo que demuestra cómo la idea de red de solidaridad e identidad fue articulándose sobre la base de un proyecto que se torna cada vez más común para estas mujeres. Seguidamente, presentaré las iniciativas que he identificado a lo largo de mi investigación, que promueven en Europa la lengua de herencia de Brasil; destacaré quiénes son las personas que están al frente de ese proyecto en Europa, además de las motivaciones que las hicieron involucrarse y comprometerse con la enseñanza de la lengua de herencia de Brasil para niños.

4.3 “JUNTAS SOMOS MÁS FUERTES”: ESCLARECIENDO EL USO DE LOS ACRÓNIMOS

Las siglas PLH y POLH sirven como referencia al Portugués como Lengua de Herencia, pero destaco los argumentos presentados por las iniciativas y personas involucradas con el tema y cuáles son las diferencias. En la enseñanza del PLH, según informaciones disponibles en el sitio web del ELO EUROPEO¹⁷⁷, la “forma POLH es predominantemente usada en Europa”¹⁷⁸, y la sigla PLH es más utilizada en los Estados Unidos. El término fue usado en 2011, por el MRE, en el I Curso de capacitación para profesores de portugués como lengua de herencia en los EE. UU., y en 2012 en el Curso realizado en Zúrich, según informaciones del SEPOLH¹⁷⁹; en 2013 “a sigla passa a ser adotada com sua carga ideológica multilingüe e multicultural por acadêmicos e educadores na Europa” (Sousa et al., 2017, anuncio informativo).

Me gustaría aclarar que, más allá de la explicación destacada arriba, la sigla PLH es la forma más utilizada, de manera generalizada, para referirse al Portugués como Lengua de Herencia, en los más variados contextos donde el portugués como “lengua minoritaria” es enseñada, sea el portugués de Portugal o de los países africanos de habla portuguesa, o el

¹⁷⁷ Una iniciativa creada en 2013, formada por educadores de diferentes iniciativas de Europa, que tiene como objetivo representar el continente como una región integrada, sobre el ELO EUROPEO profundizaré en el capítulo siguiente.

¹⁷⁸ Informaciones disponibles en <https://www.eloeuropeu.org/lingua-de-heranca-pohl/> Consultado el 23/05/2019.

¹⁷⁹ SEPOLH, Simposio Europeo sobre la Enseñanza del Portugués Lengua de Herencia, evento realizado por las iniciativas de PLH en Europa. En el próximo capítulo profundizaré sobre el evento y lo que ello significa.

portugués brasileño en los EE. UU. y en los países de América del Sur. La sigla POLH es una forma estrictamente relacionada con el portugués brasileño como lengua de herencia, utilizada sobre todo en Europa por sus agentes involucradas en la enseñanza del portugués brasileño como lengua de herencia.

Según Sousa et al. (2017), la sigla POLH fue adoptada para representar las nuevas interacciones en el país receptor, el POLH

Permite [que] o processo dialógico das negociações que ocorrem entre (e pelos) país e filhos no que tange suas experiências sociais, culturais e linguísticas em pelo menos dois países – seu país de origem e o país de acolhimento – [seja] representado em sua perspectiva ideológica. (Sousa et al., 2017, cartel informativo)

Además de presentar el uso de la sigla en su “perspectiva ideológica”, las autoras también destacan su definición como: “POLH (pronunciado como “pôl”) é como os acadêmicos e educadores brasileiros na Europa referem-se ao português como língua de herança, isto é, o português sendo aprendido, ensinado e falado pelos filhos de imigrantes brasileiros que crescem no exterior” (Sousa et al., 2017, cartel informativo).

Según Dorneles (2018a), en un artículo escrito para el sitio web *Brasileirinhos no Mundo*¹⁸⁰, usar la sigla (o palabra, como refiere) POLH tiene más sentido para lo que ella vivencia en la práctica. Para Dorneles (2018a), la sigla PLH es un estudio, es más académica, mucho más relacionada al área de las letras, de la investigación; mientras que la sigla POLH es una identidad, “uma especie de entidade como alma, como cuerpo” (p.4),

O POLH é quase um sentimento. Ele se utiliza da matemática, geografia, da física, da química, da língua portuguesa e até da educação física, para oferecer vivência de um país e sua cultura, porque para o POLH, o mais importante é o indivíduo se sentir parte daquela vida. (Dorneles, 2018a, p.4-5).

A lo largo de mis lecturas sobre la enseñanza del portugués como lengua de herencia, desde libros y artículos de lingüistas, pedagogos y de los educadores involucrados en la temática, como también de relatos como el destacado arriba, pero, especialmente, a través de mi trabajo de campo en los dos eventos donde realicé observación directa, pude percibir

¹⁸⁰Para más informaciones, acceder a <https://www.brasileirinhospelomundo.com/entao-e-polh-ou-plh/>

que no hay un consenso en el uso de la sigla por parte de las implicadas en las iniciativas en Europa y en los EE. UU, y para mí queda claro que la sigla POLH es usada para marcar el lugar del cual se habla, una forma de buscar reconocimiento y legitimación a través de un código “creado” (y legitimado en la academia), como modo de diferenciación en las disputas por la autoridad y autenticidad del “campo intelectual” (Bourdieu, 2002).

Otro punto es que en Europa tiene más sentido el POLH para distinguir los proyectos también europeos en que la vertiente portuguesa de la lengua se contrapone a la vertiente brasileña, teniendo sentido una disputa por proyectos distintos. Recuerdo que los proyectos encabezados por las brasileñas son, ante todo, de identidad con los universos simbólicos y modos de ser de Brasil. Mientras que, en Europa, el portugués es un idioma de la comunidad, pero en la versión de Portugal. Fuera de Europa, tal vez los movimientos aún no tengan tan clara la disputa o estén diluidos en otras cuestiones, implicadas por distintos contextos y tamaño de la inmigración, lo que merecerá más atención adelante.

En esta Tesis, comprendo las diferencias de los usos, mientras mantengo mi interés por el debate más general sobre la *lengua de herencia* como dispositivo de identidad brasileña en lo exterior en la última década y destaco tres puntos de este movimiento hasta ahora: 1) el portugués como lengua de herencia brasileña es legitimado como campo de conocimiento; 2) la relación entre lengua y cultura de origen como justificación de un modelo pedagógico para la enseñanza de la lengua no exterior; 3) los agentes movilizados son principalmente madres inmigrantes con alguna formación universitaria en áreas de las humanidades, como veremos más adelante.

4.3.1 LAS INICIATIVAS PARA *BRASILEIRINHOS* EN EUROPA

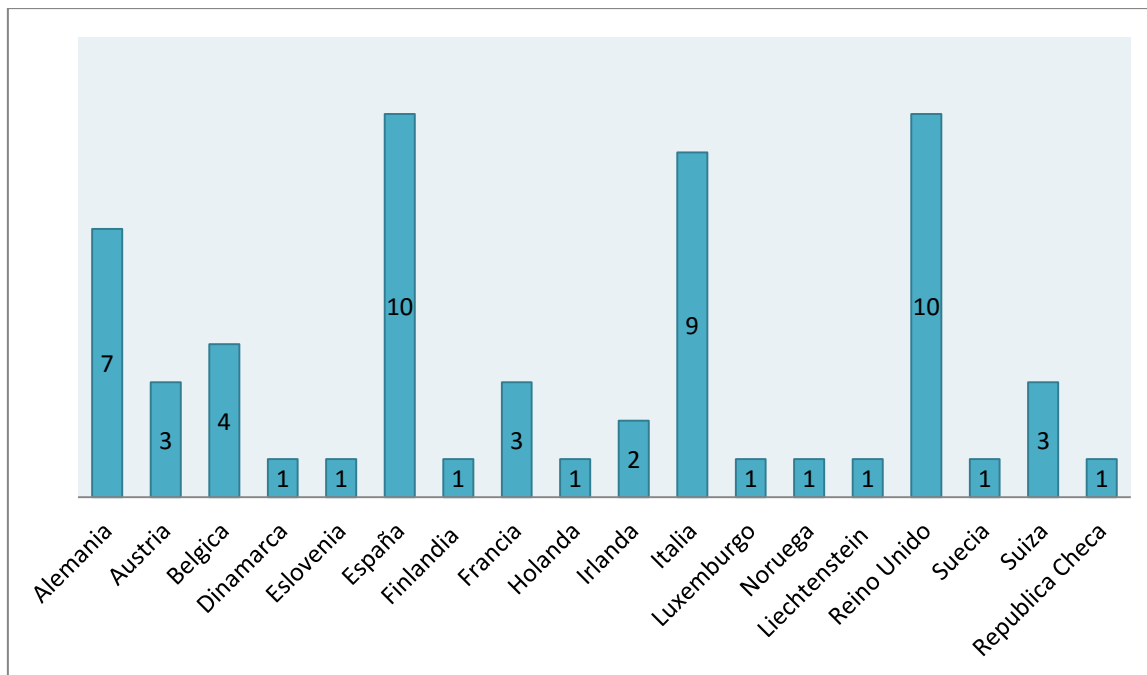
Las iniciativas de enseñanza del portugués como lengua de herencia, organizadas por brasileñas y brasileños inmigrados, están presentes en varios países donde se encuentran estos inmigrantes. A lo largo de mi investigación, percibí que el número de esas iniciativas en Europa vienen creciendo, siempre conectadas, compartiendo informaciones y sugerencias.

Como Internet es un instrumento importante para esas iniciativas, sea para viabilizar sus acciones, sea como estrategia para agregar más personas a los proyectos, fue a través de la red que entré en contacto con las iniciativas; a veces, a partir de mensajes de Facebook, donde me presentaba y solicitaba un e-mail para poder hacer las preguntas que me interesaban; pero, la mayoría de las veces, escribía directamente un e-mail, pues muchas de esas iniciativas en Europa ponen a disposición sus correos electrónicos en los sitios web y en sus perfiles en Facebook.

Eso no quiere decir que siempre hubiese respuesta. Infelizmente, algunas no contestaron mis e-mails, tampoco mis mensajes por Facebook, pero la mayoría de las iniciativas colaboraron con la investigación y respondieron un pequeño cuestionario sobre las iniciativas fundadas por ellas (año de fundación, motivación, franja etaria de los niños participantes), y también sobre su origen en Brasil, motivaciones para migrar, edad, formación educativa, profesión, matrimonio (ver estructura del cuestionario en anexo 5). Resalto que algunas informaciones fueron posibles obtenerlas de los sitios web y de las cuentas de Facebook de las iniciativas, pues algunas iniciativas traen en sus sitios web y redes sociales sus historias de formación, así como también quiénes son las personas involucradas en los proyectos, lo que me posibilitó una amplia compilación de datos sobre esas iniciativas en Europa (Ver la lista de iniciativas en lo anexo 1).

A partir de los datos recopilados del listado de iniciativas en el sitio web del Ministerio de las Relaciones Exteriores de Brasil, de una amplia busca en la red social del Facebook y de una busca a través del Google, al largo del año de 2018, localicé 60 iniciativas PLH en 18 países europeos, como podemos observar más abajo.

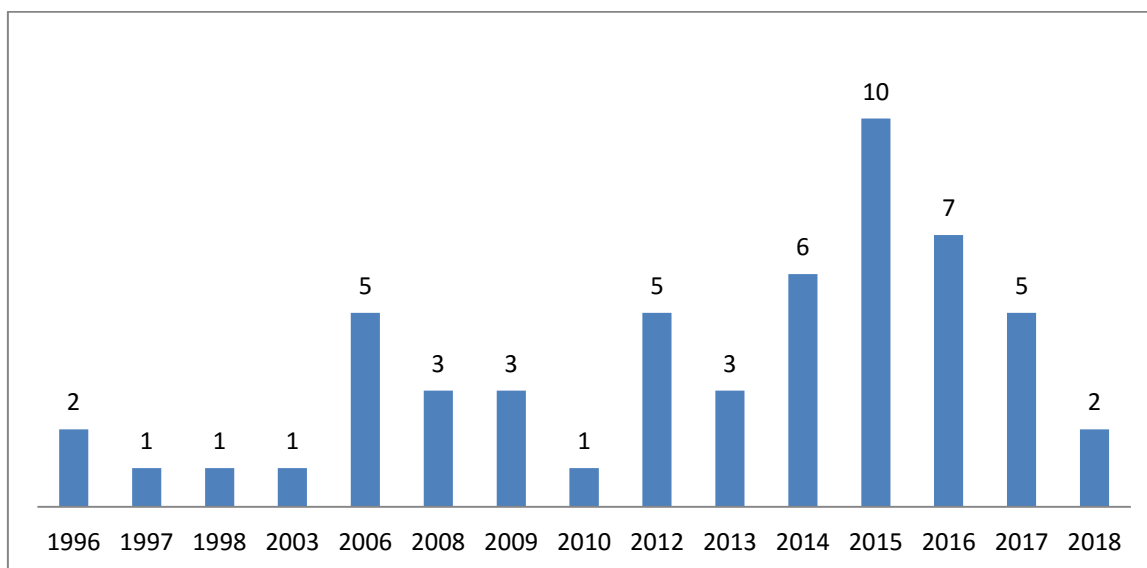
Gráfico 7 – Iniciativas de PLH en Europa



Fuente: elaboración propia, a partir de la recopilación de datos de Internet, en el año de 2018.

Esas iniciativas fueron fundadas en su mayoría en los años 2000; tres de ellas de 1996 a 1998. El número de iniciativas en la primera década de los años 2000 se triplicó. Resalto que fue en el período 2012-2018 que este número aumentó considerablemente y representó el 69 % de las iniciativas creadas.

Gráfico 8 – Año de fundación de las iniciativas en Europa



Fuente: elaboración propia, a partir de la recopilación de datos de Internet, en el año de 2018.

Otra característica en común entre las iniciativas de enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil en Europa se refiere a los grupos etarios de los niños, donde se desarrollan las actividades. En su mayoría, los proyectos trabajan con niños de 2 a 12 años de edad; algunos proyectos, especialmente aquellos que se dedican a encuentros para narración de historias, no establecen edades; en una minoría, se encuentran proyectos que trabajan con niños con menos de un año, y otros con adolescentes hasta 17 años.

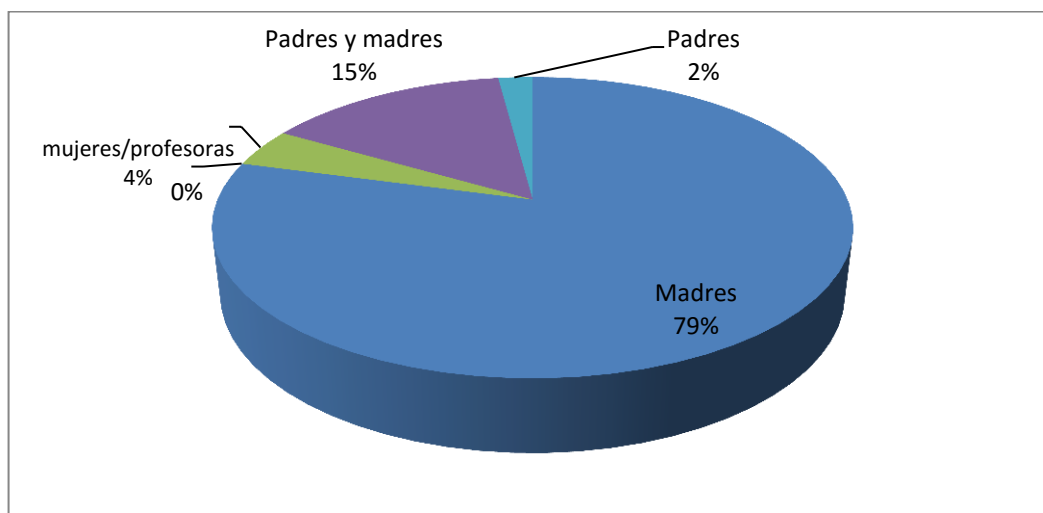
Al observar los datos e informaciones obtenidas a lo largo de la investigación, es posible constatar que, primero: los proyectos surgen a partir de las experiencias de las madres con la maternidad; segundo: el interés por iniciativas dedicadas a este tipo de enseñanza surge cuando esos niños empiezan a hablar (o antes); tercero: a partir de una cierta edad, los pequeños muestran desinterés por las clases de PLH y pasan a elegir otras actividades en sustitución de aquellas, de ahí que el foco etario se concentra hasta los 12 años. Durante mi observación de campo, en la APBC, una madre ha dicho que su hijo no quería más participar de las clases de PLH a los sábados, pues le gustaría hacer clases de fútbol. La madre de otra niña ha dicho que su hija perdió el interés por que la clase se quedó muy dispersa.

La escolaridad es un recurso simbólico importante para legitimar ideas, acciones y representaciones, como estrategia de distinción social y movilidad, así como también para la concienciación en torno a una idea política de la importancia de la lengua de herencia y de los beneficios del bilingüismo como capital cultural¹⁸¹. Una madre declaró que el principal desafío del POLH en su ciudad es “implicar” a las familias y hacerlas creer en la importancia de ese tema en la vida de la unidad familiar. Boruchowski (2015) destaca que las iniciativas de lengua de herencia deben asumir el papel de concienciar a la familia para criar hijos bilingües, estableciendo lazos culturales y de identidades entre los aprendices, por lo que es necesario “preparar professores culturalmente sensíveis que compreendam e valorizem a diversidade cultural dos alunos” (p.166). Y esta sensibilización viene siendo trabajada a través de cursos de capacitación para educadores, como vimos anteriormente.

¹⁸¹Capital cultural es entendido aquí como un elemento de diferenciación, en que conocimientos y “gustos” heredados o adquiridos a partir de la familia y de la escuela son tomados como elementos simbólicos que funcionan como competencias adquiridas y que se oponen a otros desprovistos de esos capitales, y permiten a los agentes portadores de tal capital actuar en los diferentes campos. (Bourdieu, 1998).

Al hacer una clasificación del rol social predominante en las fundadoras y fundadores de esas iniciativas, obtuvimos las siguientes informaciones¹⁸²,

Gráfico 9 – Fundadoras y fundadores de las iniciativas en Europa



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de investigación.

La hipótesis inicial de investigación que sugiere que las mujeres son las que están al frente de esos proyectos de PLH, además de ir confirmándose a lo largo de la Tesis, se consolida con los datos recopilados y destacados arriba, donde se observa que el 79 % de las fundadoras son madres. Si juntamos las “madres” con la respuesta “mujeres y profesoras”, ese número asciende al 83 %, confirmando el protagonismo de las mujeres en este movimiento. Otro dato muy ilustrativo se refiere a “madres y padres” como cofundadores, al representar el 15 % del total. Si considerarnos solamente las respuestas de “las madres” más “padres y madres”, totalizarían en común el 94 % de las iniciativas. Solo en un caso la iniciativa fue fundada por un padre.

Las motivaciones declaradas por las fundadoras o por las coordinadoras de los proyectos están marcadas por el deseo de que sus hijos aprendan o mantengan la lengua y la cultura de Brasil, ya que los niños viven en contextos donde la lengua y la cultura brasileña son minoritarias. Teniendo en cuenta esta realidad, explican que es necesario movilizarse y

¹⁸² Es oportuno aclarar que los nombres utilizados en el gráfico, referentes a los fundadores, son las nomenclaturas usadas por las propias participantes, tanto en los sitios web como en las respuestas destinadas a mí (Cuestionario conforme anexo 5). Por ejemplo, País y educadores se refiere a la participación de madres y padres, más educadores; madres y educadores. Eso indica que la presencia de madres en las fundaciones es mayor del 75 %.

promover encuentros para posibilitar a sus hijos el contacto con otros *brasileirinhos*. Se percatan de la necesidad de pensar sobre el bilingüismo o la enseñanza de sus lenguas de orígenes con el nacimiento de sus hijos, y la preocupación se intensifica en el momento en que los niños entran en fase escolar, al estar muy expuestos a la lengua local, situación que para ellas/os puede conllevar la pérdida del idioma usado en casa. También obtuve declaraciones que destacaron que las motivaciones para crear iniciativas de PLH surgieron a partir de sus investigaciones de maestrías o doctorados relacionados con el bilingüismo, lengua y cultura, o lengua de herencia.

El grado de escolarización elevado de esas mujeres involucradas en iniciativas de PLH en Europa, es otra hipótesis que se confirma a partir de los datos recopilados, los cuales apuntan que el 48 % de ellas poseen posgrado (a nivel de especialización, maestría o doctorado) y el 48 % tienen grado universitario; resulta significativo que el 96 % son graduadas de la educación superior¹⁸³. La escolarización, capital cultural que legitima acciones, permite que esas agentes transiten y asuman una posición de poder frente a los otros que no poseen esa escolarización.

4.3.2 EL ELO EUROPEO

Las relaciones sociales, como lazos que conectan a las personas en grupos, según Fusco (2007), constituyen el esqueleto de la red social. Es por medio de esas relaciones que los actores conectan sus recursos y necesidades a estructuras de oportunidades, y el capital social sirve tanto para “conectar personas a redes, grupos y organizaciones por los lazos sociales y simbólicos, como también para mantener la integridad de los grupos, por medio de los códigos sociales que atraviesan esos mismos lazos” (Fusco, 2007, p.15.Traducción mía).

La existencia de redes no es algo dado, listo; es resultado de un esfuerzo construido a partir de las relaciones sociales, donde se producen y reproducen recursos materiales y simbólicos (Bourdieu, 1982). Las redes sociales son consecuencias de inversión de estrategias, individuales o colectivas, conscientes o inconscientes, que van a establecer las

¹⁸³ Los datos recolectados demuestran los siguientes números sobre las fundadoras o coordinadoras de las iniciativas: 48 % tienen grado; 20 % maestría; 15 % especialización, 13 % doctorado, 2 % grado incompleto, y 2 % enseñanza media.

relaciones sociales, las cuales, a partir del cambio y la producción de conocimientos, pasan a tener reconocimiento mutuo y, también, reconocimiento de las personas de su grupo.

Para Tilly (1990 apud Sasaki y Assis, 2000), los emigrantes llevan consigo sus identidades étnicas, que se alteran en el contexto de la migración, en las relaciones con la sociedad de destino y con otros grupos de migrantes. “Así, algunos elementos de identidad del país de origen son elegidos, negociados y reconstituidos en el contexto de la migración. Por lo tanto, al revés de un trasplante colectivo, hay una recreación de lazos sociales” (Tilly, 1990 apud Sasaki y Assis, 2000, p.11.Traducciónmía). El contexto de esta investigación está marcado por la construcción y reconstrucción de identidades, en que las agentes, a través del deseo de mantener lo que consideran su lengua y su cultura, utilizan sus conocimientos y razonamientos sobre la importancia de la enseñanza de la lengua de herencia a sus hijos y se movilizan e involucran en torno a un proyecto de reconocimiento identitario y valorización de sus orígenes.

A lo largo de mi investigación, he acompañado las acciones, discusiones, intercambios de informaciones y también de fortalecimiento y surgimiento de nuevas iniciativas. En Barcelona, entre los años 2015 y 2018, observé el trabajo de organización en la preparación de fiestas, de talleres, de inversión de tiempo y divulgación de las actividades de la APBC, así como la creación de los nuevos grupos en Canet de Mar y en San Joan Despí, apoyados por la primera. No hay dudas de que estas iniciativas ganaron más representatividades en los últimos años, tanto numéricamente como de visibilidad. Poco a poco, se fueron conectando y formando una red de solidaridad sostenida por el deseo de estas madres de que sus hijos y los hijos de otros brasileños aprendiesen o no se olvidaran de la lengua y la cultura de Brasil. También queda claro que las iniciativas crecieron rápidamente, basadas en la percepción de conceptos que sustentan la idea de la lengua de herencia en los últimos 10 años.

Como he destacado anteriormente, las mujeres brasileñas involucradas en la enseñanza de la lengua de herencia en Europa resaltan que es necesario buscar informaciones y formaciones específicas sobre cómo se trabaja pedagógicamente el portugués como lengua de herencia; de tal forma, buscan identificar y elaborar una metodología específica para

este tipo de enseñanza, pues es un área nueva de aprendizaje de la lengua, especialmente del portugués de Brasil en el contexto de inmigración.

Estas mujeres comparten vivencias y conocimientos específicos, intercambian sobre las experiencias y prácticas locales para, posteriormente, a partir de sus contextos y realidades específicas de los proyectos, elaborar sus materiales, clases y metodologías. Resalto que muchas de esas mujeres involucradas y comprometidas con PLH no tienen formación específica en el área de educación (pedagogía o letras, por ejemplo), o licenciaturas, y tienen que buscar formación destinadas a las prácticas pedagógicas, aunque tengan alguna formación superior.

Rita Dorneles (2018a) destaca en un artículo cómo fue su trayectoria como profesora de POLH. Esta especialista tiene formación en pedagogía, e inició su experiencia como docente de POLH en una pequeña escuela comunitaria formada por inmigrantes brasileños en Londres; esta experiencia la llevó a percatarse de que existían muchas diferencias entre la enseñanza del portugués en escuelas regulares o de idiomas con respecto a las de POLH. Actualmente, la profesora es miembro del equipo docente de la Asociación Raíces, en Suiza. Rita relata que empezó sus formaciones al participar en talleres a comienzos de 2012, ofrecidas por la Asociación Brasileña de Iniciativas Educativas en Reino Unido (ABRIR), del Reino Unido, ocasión en la que constató que muchas de las profesoras que compartían con ella las dudas y aflicciones de no saber por dónde empezar ni qué enseñar, “eram na verdade mães, que estavam engajadas em uma pequena escola como voluntarias, e a grande maioria não era da área da educação, mas nem por isso, menos comprometidas com o movimento do ensino do POLH de qualidade” (Dorneles, 2018b, p.3).

Con un discurso que refuerza la formación profesional, en el que se destacan los cursos y formaciones que ha realizado, Dorneles (2018b) resalta que el camino es este, “há que estudar sempre e se conectar com o mundo. Esta eu acho que a mais importante recomendação: Estude! Prepare-se para desenvolver um dos trabalhos mais bonitos que é o POLH” (p.4). Ello remarca el deseo de que sus hijos hablen, mantengan sus lenguas o, más que eso, sean *Brasileirinhos*. El texto de Dorneles (2018b) es acompañado con la imagen destacada abajo, llena de símbolos, que ilustra mucho lo que esas mujeres vienen resaltando y buscando a lo largo de los años a partir de las redes, un eslabón formado por

mujeres-niñas representando el enlace creado entre ellas: sus colores; las flores; el corazón como alegoría de la solidaridad, el afecto y la amistad, además de la fuerza de esta unión en busca de visibilidad y reconocimiento, representada en la frase “Nenhum de nós tem mais força que todos nós juntos”, pues todas buscan que POLH sea cada vez más “fuerte y visible” en el mundo.

Imagen 14 – Eslabón de mujeres-niñas



Fuente: *Brasileirinhos pelo mundo*¹⁸⁴

En el sitio web de ELO EUROPEO, el texto de Dorneles destaca: “nuestra causa viene ganando cada vez más visibilidad en los medios y en otros sectores que permean la educación¹⁸⁵”. Resalto que Rita Dorneles es colaboradora del Blog *Brasileirinhos no mundo* y presenta en su artículo, además de su trayectoria con el POLH, una pertinente reflexión sobre la necesidad de la unión de quienes laboran con esta temática, considerada tan delicada, por trabajar con identidades y niños en la inmigración.

Con la convicción de que el conocimiento especializado sobre el portugués como lengua de herencia permitirá que “nossa língua portuguesa” gane fuerza en el contexto de migración, Dorneles (2018b) resalta que estar “unidas nos faz muito maiores do que pensamos e muito mais fortes e visíveis” (p.2), que el movimiento en torno de la enseñanza

¹⁸⁴ <https://www.brasileirinhospelomundo.com/juntos-somos-fortes-venha-ser-professora-de-polh/>

¹⁸⁵ Disponible en <https://www.eloeuropeu.org/juntos-somos-fortes-venha-ser-professora-de-polh/> Consultado el 28/05/2019.

del portugués de Brasil como lengua de herencia “é um movimento em plena expansão” y que hay varias formas de obtener formación en esta área específica (Dorneles, 2018b, p.4).

Dorneles (2018b) destaca su trayectoria profesional y los caminos para calificarse y poder trabajar en el área; afirma que hay mucha diversidad en la formación académica de las mujeres que lideran las iniciativas, sin tener apenas formación en el ámbito educacional. Tienen formación académica en Administración, Comunicación Social, Ingeniería, Psicología, Turismo, Letras o Pedagogía, por ejemplo. Considera al ELO EUROPEO un referente en Europa de la capacitación de educadores, destaca la experiencia y el comprometimiento de la iniciativa con la causa del PLH y resalta que, de forma voluntaria, realizan cursos, talleres y conferencias donde sea necesario. Resalta que las mujeres con formación en Letras no tienen preparación específica en la enseñanza de lengua de herencia y, por ese motivo, dicen que son necesarias la capacitación y la búsqueda de formación en las áreas del portugués como lengua de herencia.

El ELO EUROPEO es una iniciativa sin ánimo de lucro, y sus coordinadores trabajan voluntariamente; fue fundado en 2013, como resultado del I SEPOLH. Tiene un sitio web, donde están disponibles materiales didácticos, artículos y eventos. Forma una red de profesionales capacitados para actuar como expertos en el tema y buscan, a través de la red de iniciativas ubicadas en Europa, representar el continente como una región integrada, aumentando su representatividad y visibilidad también entre los Gobiernos (de Brasil y local).

Las acciones y los relatos que fueron presentados a lo largo de esta Tesis demuestran el estrecho vínculo e intensificación de las relaciones en los diversos espacios de interlocución. Los eventos del PLH, producidos o no por el gobierno brasileño, son espacios de intercambio importantes, como pude observar en el encuentro en Múnich, organizado por las personas al frente de las iniciativas, donde estuvieron muchas representantes del PLH en Europa. Otra ocasión, fue la participación de esas mujeres en el evento en Brasilia (muchas las mismas), un congreso mundial sobre lengua de herencia, que contó con la participación de personas (académicos, profesores, investigadores) de diferentes países del mundo, donde pudieron compartir nuevamente sus experiencias pero

en un contexto mayor, y ampliamente reconocido por la academia, ya que personas de diferentes universidades estaban presentes.

Los eventos son ocasiones que han permitido que esas mujeres / inmigrantes / brasileñas hablen para ellas mismas y para públicos mayores, incluyendo estudiosos y técnicos del gobierno, de sus proyectos sobre la manutención y enseñanza de la lengua y cultura de Brasil como herencia en el extranjero.

Más allá de sus actuaciones en las redes sociales virtuales, espacios que permiten que sus experiencias y conocimientos sobre la temática sean compartidas atendiendo a un universo aun mayor de interesados a través de la Internet, esos espacios permiten que las personas relacionadas de alguna manera con la temática y que no tienen los mismos intereses, cuando leen los artículos se identifiquen y se solidaricen con las experiencias relatadas, reconociendo los trabajos realizados, legitimando las prácticas desarrolladas y ampliando las redes de contactos.

Mi investigación tiene, en la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*, la muestra concreta de cómo funcionan estos modelos de iniciativas. Creo que ha sido fundamental para mi investigación conocer, mapear, acompañar y saber quiénes eran y son las personas, especialmente las fundadoras, involucradas en esos proyectos, ya que varios factores se desarrollan en un mismo período, por ejemplo: el surgimiento y el aumento expresivo de esas iniciativas en Europa; el conocimiento de la existencia de las iniciativas por otras iniciativas de diferentes países, y también por el Gobierno brasileño; el surgimiento de las políticas de promoción de la lengua y la cultura de Brasil en el extranjero, incluido el término PLH por el MRE; además de la percepción de que las iniciativas en Europa desarrollaban sus actividades en red, estaban conectadas y muy bien articuladas. En el capítulo siguiente, abordaré las iniciativas en España, en especial en Cataluña y la APBC. Presentaré quiénes son las personas involucradas en los proyectos de PLH en España, y enfatizaré la atención a sus motivaciones migratorias y sus orígenes en Brasil.

CAPÍTULO 5

¿EN NOMBRE DE LOS BRASILEIRINHOS? LAS INICIATIVAS DE PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA EN ESPAÑA Y EN CATALUÑA

Como he destacado anteriormente, las iniciativas que promueven la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil para niños en el extranjero están presentes en diversos países donde hay inmigrantes brasileños, y en Europa es posible encontrar más de 60 iniciativas dedicadas a la enseñanza del PLH para niños. Son iniciativas que vienen trabajando en red y, a través de los conocimientos y formaciones especializadas de sus agentes, promueven formaciones y eventos que, consecuentemente, legitiman sus acciones.

Las personas que están al frente de esas iniciativas son mujeres y tienen formación académica elevada, un recurso simbólico importante de reconocimiento y legitimidad para quien busca sumar más personas a sus proyectos, que muchas veces también son otras mujeres con hijos, además de padres, mientras estos participantes no son solamente personas con grados académicos.

En este capítulo, presentaré las iniciativas de portugués como lengua de herencia en España, especialmente las organizadas en Cataluña, en la provincia de Barcelona. Trataré de las motivaciones que tuvieron las fundadoras para movilizarse en torno a la idea de la enseñanza del PLH, así como también los perfiles de esas agentes. Abordaré los trabajos realizados por las iniciativas en Cataluña, destacaré los perfiles de los socios en la APBC, además de las motivaciones que llevaron a esas personas a buscar una iniciativa con esta propuesta. Las metodologías de coleta de datos utilizadas para esto fueran cuestionarios (anexos 4 e 5), entrevistas (guía en anexo 3) y observación participante. Los datos cuantificables fueran agregados en gráficos y los registros de campo fueran analizados cualitativamente en contraste con las respuestas de las entrevistas y de los cuestionarios.

Como destacué en el capítulo anterior, las mujeres son la mayoría de las personas al frente de las iniciativas, o sea, que el género, además de la condición de madres, es como parte de un perfil muy peculiar de este universo de los y las implicadas con el PLH, siendo que en 98 % de las iniciativas hubo la participación de mujeres en sus fundaciones, y que en 79 % de los casos han sido fundados por madres (conforme gráfico 7).

Los y las fundadoras de iniciativas de PLH en Europa tienen elevado nivel de escolarización (48 % poseen posgrado -especialización, maestría o doctorado- y 48 % grado universitario, un total de 96 % tiene escolaridad superior) y eso revela cómo la formación educacional es uno de los principales capitales en este contexto. Excluyéndose el único caso de un hombre en este universo, entre el total de las fundadoras de las iniciativas, las motivaciones indicadas para emigrar, sobresale la necesidad de estudiar, que representa un 32 % del total de las respuestas. Muchas de ellas continuarán sus estudios de grado o posgrado después que inmigraran.

Otros datos obtenidos a través del cuestionario (Anexo 5) se refieren a el lugar de sus orígenes de Brasil, en el que destaca la región Sureste, que representa el 54 % del lugar de procedencia, siendo 28 % del estado de São Paulo, 12 % del Río de Janeiro, 9 % de Minas Gerais, y 5 % del estado de Espírito Santo. De la región Nordeste proceden 21 %, siendo 12 % del estado de Bahia, 5 % del Ceará, 2 % del Río Grande do Norte y estado de Sergipe. De la región Sur son 14 %: 7 % del estado del Río Grande do Sul, 5 % del Santa Catarina, y 2 % del estado de Paraná. El Centro Oeste representa 11 % de la origen, siendo 7 % de la capital de Brasil, Brasilia; 2 % del estado de Goiás, y 2 % del Mato Grosso do Sul.

El perfil de esas brasileñas fundadoras de las iniciativas corrobora, con los datos presentados en el primer capítulo sobre los brasileños en contexto de inmigración, que presentan escolarización elevada y, en su mayoría, provienen del sureste de Brasil, como destacan Margolis (2013) y Solé, Cavalcanti y Parella (2011). Esta es la zona más populosa, más urbanizada, numéricamente más escolarizada y más industrializada del país. Esas mujeres, a partir de sus experiencias migratorias, componen mayoritariamente familias de nacionalidades mixtas, como ya ha observado Padilla (2013) en sus estudios.

También es significativo que el 75 % de las mujeres fundadoras de las iniciativas que contestaran el cuestionario (Anexo 5) dijeran ser casadas, y con extranjeros, como resultado de sus trayectorias inmigratorias. Esto corrobora con lo que dicen los estudiosos sobre las inmigraciones brasileñas. Por ejemplo, Assis (2003) apunta que, en los EE. UU. e Italia, la comunidad de mujeres brasileñas es la que más se casa con extranjeros, en comparación con las de otras nacionalidades de inmigrantes. Solé, Cavalcanti y Parella (2011, p. 178) resaltan que en España, en lo año de 2007, las brasileñas fueran las que más contraerán matrimonio con hombres españoles entre todas las nacionalidades inmigrantes. Al contrario, los hombres brasileños constituyeran la undécima nacionalidad en el ranking de números de matrimonios con españolas. O sea, en números absolutos, de modo general las mujeres brasileñas se casan más que los hombres brasileños en la migración.¹⁸⁶

Algunas de las brasileñas fundadoras de iniciativas en Europa que contestaran mi cuestionario salieron de su país de origen en la década de los años 90 del siglo XX, y el tiempo medio de esas mujeres involucradas con los proyectos de lengua de herencia en el extranjero es de 14 años, mientras que la edad media de las brasileñas participantes de los proyectos de preservación de la lengua y cultura de Brasil en Europa y España es de 43 años. O sea, las mujeres fundadoras de estas iniciativas tienen un largo tiempo en la inmigración, tienen alta escolarización, son madres y la mayoría contrae matrimonios con nacionalidades diferentes que la suya. La preocupación con la lengua y la transmisión a los hijos es una cuestión importante para su modo de ocupar sus posiciones sociales.

Según Bourdieu (2006), los acontecimientos biográficos se definen como colocaciones y dislocamientos en el espacio social, y no podemos comprender una trayectoria sin que tengamos, aunque previamente, el conocimiento de los sucesivos acontecimientos del campo en el cual una persona se desarrolló, “o conjunto das relações objetivas que uniram

¹⁸⁶ Subrayo que en los datos estadísticos más recientes publicados por Instituto Nacional de Estadística Español (2017) sobre los matrimonios en España, éstos apuntan que las brasileñas ocupan la tercera posición entre las nacionalidades que más contraen matrimonios con españoles. Son las mujeres de nacionalidad colombiana las que lideran el número de matrimonios, seguidas por las de nacionalidad marroquí. Recuerdo que la nacionalidad marroquí es el según mayor colectivo inmigrante (14,67 %) en España y Colombia está en 11° posición entre las quince mayores nacionalidades, representando el 2,34 % de la población de inmigrantes con tarjeta de residencia válida. En estos casos, la nacionalidad brasileña tiene poca representatividad numérica comparada a las nacionalidades más numerosas, y representa 1,09 % de la población inmigrante en el país, pero la tercera posición entre estos matrimonios, pasa a ser la primera en proporción.

o agente considerando, pelo menos em certo número de estados pertinentes, ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (Bourdieu, 2006, 190).

Al analizar acerca de quiénes son esas agentes que lideran las iniciativas de PLH en Europa, su origen, formación académica, cómo se organizaron, viabilizaron sus proyectos, se movilizaron en torno a una idea y elaboraron estrategias para dominar un campo de conocimiento, considero de extrema relevancia entender cómo aconteció la obtención de los conocimientos específicos que ponen en función de ello, pues son factores que ayudan a entender cómo las agentes utilizan los recursos adquiridos en los contextos sociales específicos, que les permiten expandir sus redes sociales y les posibilitan ampliar sus capitales (social, simbólico, cultural), como demostraré más adelante en lo capítulo.

El alto porcentaje de madres involucradas en la fundación de esas iniciativas nos lleva a reflexionar sobre lo que destaca Souza (2017). Según la autora, la lengua es parte fundamental para la identidad de las mujeres como personas, como madres, “é essencial para elas que sua língua seja transmitida para os filhos” (Souza, 2017, p. 37). Tal vez esta sea una de las razones que permiten entender el comprometimiento de esas madres con mantener su lengua en el contexto de la inmigración, sin olvidar de sus rasgos sociales apuntados arriba. Baumann (2003) afirma que pensar en la identidad es una demostración que sugiere significar que las personas no están seguras en el lugar al que pertenecen. Esta cuestión de la identidad es algo recurrente en las preocupaciones de estas mujeres y para ellas esto pasa por la lengua, por las dificultades de socialización y acceso al conocimiento y al reconocimiento social y cultural en la inmigración.

Un buen ejemplo, es la experiencia muy compartida en las redes sociales de Facebook, narrada por una madre, que es escritora, en un artículo publicado en un blog sobre la relación de la enseñanza del portugués para su hija, en Alemania, y la lengua local. Cavalcanti (2019)¹⁸⁷ relata que, en los años iniciales de escolarización de su hija, la profesora le pidió a la madre que no hablara en portugués con la niña. La madre llama la atención que a su marido, que es danés, no se le indicó dejar de hablar con la hija en la

¹⁸⁷ Danielli Cavalcanti es inmigrante brasileña, escritora y ha participado de actividades del PLH y ha publicado el relato en su blog “Jardim Migrante”.

lengua de él. Por tanto, para la madre quedó claro que algunos idiomas tienen más valor que otros en el imaginario colectivo, lo que para ella “son las formas sutiles de racismo”. Para la madre), la decisión de hablar en portugués con su hija, o en el idioma del país que residen, es una cuestión pragmática, pero no únicamente; para ella es, sobre todo, una decisión política (Cavalcanti, 2019). Esta historia fue muy comentada en Facebook entre las madres de las asociaciones *Brasileirinhos em Málaga*, BRICAR.ES, *Mala de Herança*, *Projeto Brasileirinhos* y el grupo de discusión *Criando Filhos Bilíngües*, que se identificaran con el relato, pero también con las posiciones de la madre.

He empezado este capítulo destacando y ejemplificando quiénes son las personas que están al frente de los proyectos de PLH en Europa. En lo sucesivo, me concentraré en las iniciativas de portugués como lengua de herencia en España y Cataluña. Los datos destacados anteriormente (de un contexto mayor y con participantes de varios países de Europa) sirven para contextualizar, reforzar y comparar con los datos específicos recogidos, como demostraré adelante.

Los datos macros, en Europa, sirven para la comprensión de un fenómeno más amplio, mientras las cuestiones de la especificidad en España y, principalmente, en Cataluña, posibilitan un enfoque más particular desde una experiencia etnográfica, que permite mirar los rasgos de las trayectorias y de los significados de las iniciativas, con una mirada más microscópica, que paso a presentar ahora.

5.1 LAS INICIATIVAS EN ESPAÑA: MOTIVACIONES Y TRAYECTORIAS SOCIALES

Debo recordar que España es el tercer país europeo con la mayor comunidad de brasileños inmigrantes, detrás del Reino Unido y Portugal, según los datos del MRE de diciembre de 2016. Son más de 58.270 brasileños oficialmente inmigrados en el país, diseminados por todo el territorio español¹⁸⁸. A lo largo de mi investigación, hasta finales de 2018 identifiqué 10 iniciativas que promueven la enseñanza de la lengua y la cultura brasileñas en 9 municipios españoles, en cinco comunidades autónomas diferentes.

¹⁸⁸ Según los datos disponibles en el Portal de Inmigración del Gobierno de España, en 2018. Disponible en http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/certificado/201806/Residentes_Tablas_PR_30-06-2018.pdf

Los municipios donde están ubicadas las iniciativas brasileñas de lengua de herencia son: Alicante, Barcelona, Burgos, Canet de Mar, Granada, Málaga, Madrid, Sant Joan Despí y Valencia; en las comunidades autónomas de Andalucía (dos iniciativas), Cataluña (tres), Comunidad de Madrid (una), Valencia (tres), y Castilla y León (una). Hay que hacer notar que las iniciativas están localizadas en comunidades autónomas donde también se encuentran las mayores comunidades de inmigrantes brasileños, como vimos en el capítulo uno.

En la tabla que aparece más abajo, presento las 10 iniciativas que he localizado en España e indico el año de fundación. Podemos apreciar que la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha* (APBC), de Barcelona, y la BRINCAR-ES, de Madrid son las iniciativas fundadas hace más tiempo. Las otras ocho iniciativas son más recientes, con una media de 3,5 años de fundación. Importa notar que las ciudades en que están situadas estas iniciativas son grandes centros urbanos, zonas costeras, o ciudades que son centros regionales. O sea, zonas urbanas con alguna importancia económica y cultural en España.

Tabla 7 - Iniciativas de PLH en España

Ciudad	Nombre	Año fundación
Madrid	BRINCAR-ES	2008
Barcelona	Associação de Pais de Brasileirinhos Catalunha	2009
Canet de Mar	Asso. Pais Brasileirinhos Catalunha/Canet	2015
Burgos	Brasileirinhos em Burgos	2015
Granada	Brasileirinhos em Granada	2015
Málaga	Brasileirinhos em Málaga	2015
Sant Joan Despí	Tribo verde e Amarela	2016
Valencia	Mala de Herança em Valência	2016
Valencia	Mininiños	2016
Alicante	Brasileirinhos em Alicante	2017

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de investigación.

De las 10 iniciativas españolas, ocho declararon que fueron fundadas por madres brasileñas, una por un padre brasileño, y una por madres y padres. Las motivaciones que llevaron a esas personas a organizarse y formar proyectos que promovieran la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil para *brasileirinhos* en España estuvieron determinadas, según las fundadoras, por el deseo de mantener o transmitir la lengua y la cultura de Brasil a sus hijos y otros niños brasileños de la región, como destaqué también en las

declaraciones de las fundadoras en el contexto europeo. A continuación, presento algunas declaraciones, obtenidas a través de cuestionario¹⁸⁹ aplicado por correo electrónico, ilustrativas de lo afirmado y procedentes de miembros fundadores de estas iniciativas en España.

Em 2007 tivemos nosso filho, razão pela qual comecei a trilhar meu caminho como mãe-educadora de POLH. Desde 2014 venho pesquisando, mais ativamente e para meu contexto, sobre o Português como Língua de Herança. Desde então participei das seguintes formações continuadas de professores: 2014 - POLH-UnB/Consulado do Brasil-Madri/Espanha; 2016 – Teoria do Fazer/Elo Europeu-Florença/Italia; 2017 – Didática do Português Língua de Herança/Intituto Camões/EAD. (Madre Fundadora 1.).

A ideia de criar um grupo para ensinar e manter a Língua Portuguesa além de difundir a Cultura Brasileira nasceu no começo do ano 2015, depois de participar do Curso de PLH com a Professora Maria Luiza em Madrid. Tenho dois filhos de 8 e 6 anos, que fazem parte desse projeto. (Madre Fundadora 2).

Com o objetivo de fomentar o uso da língua portuguesa pelos descendentes de brasileiros residentes na Espanha. Além de difundir conhecimentos gerais sobre a cultura brasileira e seu folclore. (Padre Fundador 3).

Como mãe de duas meninas “bilíngues passivas” (16 e 19 anos), percebendo a carência das duas no que se refere a cultura e tradições brasileiras por não terem tido muitas oportunidades de viajar ao Brasil e tampouco muito contato com os familiares de lá, decidi iniciar um projeto de resgate da Língua e da Cultura Brasileira com crianças e jovens de famílias de brasileiros aqui em Málaga. (Madre Fundadora 4¹⁹⁰).

Los ejemplos presentados demuestran al menos dos tipos de afirmación: la idea de ser madre y la de difundir la lengua y la cultura brasileñas entre los niños brasileños. Destaco también la referencia a los cursos de capacitación PLH, demostrando la necesidad de formación especializada. Esta observación también fue resaltada por la madre residente en Málaga, quien apuntó que el proyecto de PLH requiere fundamentación teórica y participación en encuentros sobre el tema; destaca su participación en el II SEPOLH, en 2015, y que en el evento fue posible percibir que muchas iniciativas también tuvieron las mismas dificultades en el inicio de sus actividades.

Además de los intereses individuales que surgen a partir de la realidad lingüística con sus propios hijos, los relatos de las fundadoras demuestran también una preocupación por el

¹⁸⁹ Modelo Anexo 5

¹⁹⁰ Entrevista concedida al blog Diario de Aurora, Disponible en <https://odiariodeaurora.wordpress.com/2015/12/25/227/> recuperado en 06/09/2019

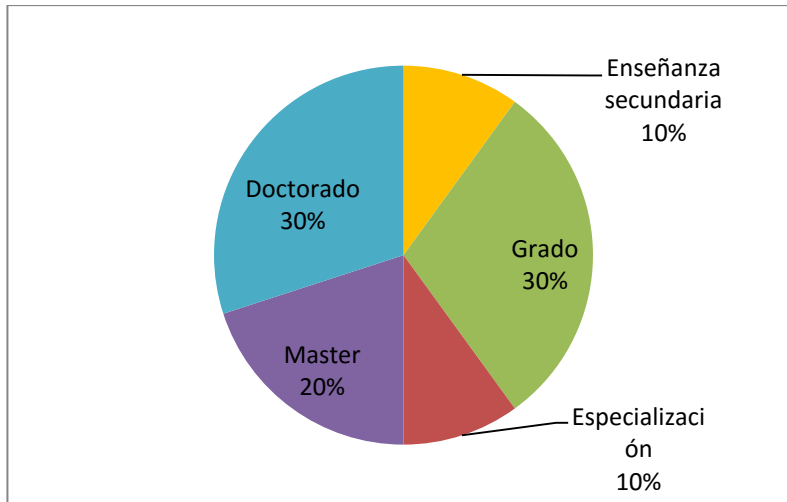
colectivo, por los niños que forman parte de la comunidad brasileña donde están insertados. Según Rossi (2012) “la necesidad del “fazer grupo”, de encontrar un lugar para sentirse en casa, la posibilidad de crear un espacio social y de sociabilidad” (p. 37) son los factores principales que siempre han caracterizado la asociaciones o grupos de personas unidas por una “peculiaridad étnica, sea cultural, territorial o religiosa”. Según la autora, las bases esenciales de la existencia de las iniciativas se resumen en cuatro palabras claves: “socialización, solidaridad, identidad y participación” (Rossi, 2012, p. 38).

Es posible constatar que las iniciativas de promoción de la lengua y la cultura de Brasil se presentan como espacios de vivencias y experiencias comunes, donde se afirman valores y tradiciones del grupo, característicos en el caso de la inmigración, como fue posible percibir en los relatos de las participantes de los eventos destacados anteriormente, como también a través de las redes sociales. Además, las iniciativas (independientemente del formato de las asociaciones, proyectos o encuentros) son espacios donde lo que está en juego son las estrategias para promover la construcción de identidades y el reconocimiento entre los niños, además de la afirmación de ser brasileña y brasileño en el contexto de la inmigración; es donde se establecen y se desarrollan acciones en busca de visibilidad, empoderamiento y legitimidad del grupo que representan.

Con respecto a la escolarización de las fundadoras (es)-coordinadoras (es) de las iniciativas en España, esas (os) inmigrantes muestran las características ya constatadas sobre esta inmigración en diferentes países. En España, a partir de los datos adquiridos a través de la aplicación del cuestionario¹⁹¹ por correo electrónico, esas personas presentan nivel elevado de escolarización (gráfico abajo); el 60 % de las participantes tienen posgrado, corroborado también con los datos de las fundadoras en el contexto europeo.

¹⁹¹ Modelo Anexo 5

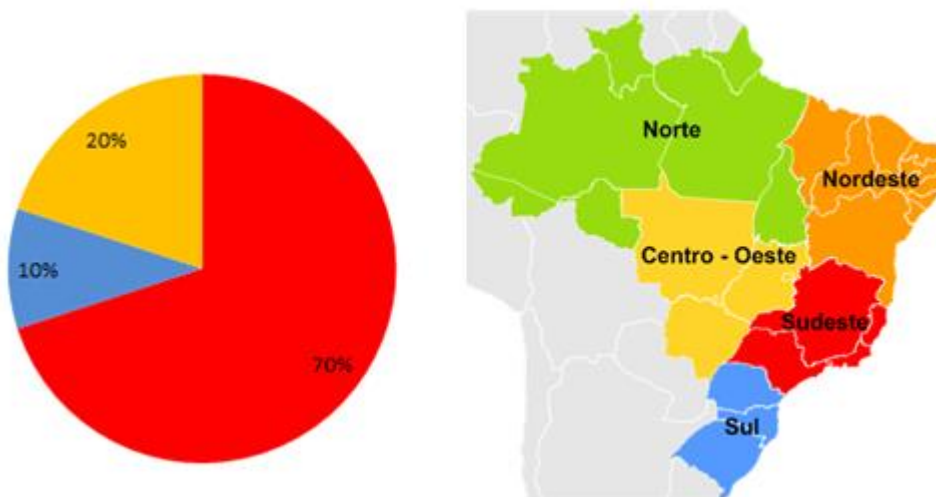
Gráfico 10 – Escolarización fundadoras (es) de iniciativas de PLH en España



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de investigación personal.

Al hacer la identificación de qué región de Brasil proceden estas personas que lideran las iniciativas en España, el 70 % declaró que son del sureste, que comprende tres estados brasileños (São Paulo, Río de Janeiro y Minas Gerais). Más específicamente, la mayoría de esas brasileñas son del estado de São Paulo, como también constatamos a nivel de Europa.

Imagen 15 - Región de origen en Brasil y Mapa de Brasil con división regionales



Fuente: gráfico de elaboración propia, a partir de los datos de investigación personal.

¹⁹² Mapa extraído del sitio web <http://www.ecoturismoaventura.com.br/brasil/regioes.htm>

Según Solé, Cavalcanti y Parella (2011), es muy marcada la diversidad de lugares de origen de Brasil en el caso español, aunque se constata una presencia significativa de inmigrantes procedentes de otros estados, como Rondonia, Goiás y Paraná, la mayor parte procede de los estados de São Paulo y Minas Gerais, los más poblados de Brasil, pero también es en la región sureste donde se ubican los estados con mayor desarrollo económico del país. El estado de São Paulo es el más urbanizado, con la mayor densidad demográfica, el mejor PIB per cápita y con los mejores índices educacionales, acompañado de los otros estados de sureste, seguidos por los estados de la región sur (Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná)¹⁹³. La diversidad de orígenes étnicos también es muy amplia entre las dos regiones, como en todo país, pero ahí se concentran históricamente una fuerte presencia de descendentes de inmigrantes europeos (portugueses, italianos, españoles, alemanes, austriacos y otros), asiáticos (japoneses, chinos, y de Oriente Medio) y descendentes de africanos negros (que fueran esclavizados), que en gran parte se han mixturado al largo do tiempo.

Los datos presentados permiten confirmar el perfil de las personas involucradas en estas iniciativas, pues, si comparamos estas informaciones con los datos presentados anteriormente de las fundadoras en Europa, tenemos los mismos resultados, como por ejemplo: la mayoría de las fundadoras son mujeres; presentan escolarización elevada; la mayoría provienen de la región sudeste de Brasil (con predominio del estado de São Paulo), y son, en su gran mayoría, casadas con extranjeros (entre las representantes de España, el 90 % son casadas (os) con extranjeros). Esos son algunos de los datos que refuerzan el perfil de esas mujeres, madres, brasileñas involucradas como líderes en el movimiento de la enseñanza y la preservación de la lengua y la cultura de Brasil en el contexto de la inmigración en Europa.

Además de las informaciones destacadas anteriormente, las personas que están al frente de esas iniciativas en España afirman, en su mayoría (50 %), que salieron de Brasil para estudiar, y llevan un promedio de 17 años viviendo en el exterior. Al analizar el tiempo que esas brasileñas (os) están en España, según Solé, Cavalcanti y Parella (2011), a partir de la

¹⁹³ Informaciones sobre el PIB (Producto Interno Bruto) de Brasil disponible en https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/f3b27bf3c9b741f86bd7f88e905660b5.pdf. Consultado el 02/06/2019

división propuesta acerca de la llegada de esta inmigración a España, este grupo estaría, incluso, en la primera etapa de este movimiento que empezó en los años 90 y siguió hasta principios de la primera década del siglo de XXI, caracterizada por una inmigración con buena formación escolar y especializada, joven, proveniente de las zonas urbanas de Brasil y con proyectos migratorios, con el objetivo de aumentar, entre otros, su capital cultural, social, laboral y económico. Añado, además, que la mayoría de las personas implicadas en las iniciativas de PLH, como fundadoras y fundadores o como socias y socios¹⁹⁴, marcharon de Brasil antes del año 2006. Eso indica que son, en su mayoría, personas que hace un buen tiempo están a vivir en el extranjero.

5.2 EL CASO DE CATALUÑA: INICIATIVAS DE PLH EN LA PROVINCIA DE BARCELONA

En Cataluña, he identificado tres iniciativas que promueven la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil para hijos de brasileñas y brasileños inmigrados: la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*, en Barcelona; *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*, en Canet de Mar, y la *Tribo Verde e Amarela*, en San Joan Depí, todas localizadas en la provincia de Barcelona. La Tesis presentada tiene como objetivo general analizar quiénes son, cómo y por qué se organizan y actúan las (os) inmigrantes brasileñas y brasileños que constituyen asociaciones en el exterior, con la motivación de promover la llamada lengua de herencia para sus hijos, a partir de experiencias concretas en la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*, APBC.

Durante la observación participante en la Asociación APBC, en Barcelona y en Canet de Mar, acompañé las actividades desarrolladas por la asociación (fiestas, asambleas, clases para los niños y otros encuentros y actividades eventuales), además de acompañar las informaciones y publicaciones realizadas por ellas a través de Internet (Facebook, blogs y sitios web). También fui socia de la APBC durante el período que viví en Barcelona, y trabajé de forma voluntaria en la biblioteca de la asociación, lo que me permitió conocer y hablar con muchas personas socias y otras, además de adquirir la confianza de las personas que por allí transitaban. Esto me posibilitó escuchar las diversas experiencias e impresiones en los contextos de la inmigración, sobre todo de las mujeres brasileñas que

¹⁹⁴ Ver Anexo 8 (perfil fundadoras y fundadores iniciativas Europa) y Tabla 1 (perfiles socias y socios de la APBC)

forman parte de la APBC y que compartieron conmigo sus historias. Justifico que la elección de la muestra se ha dado a partir de la búsqueda documental previa sobre las iniciativas que promueven en Europa la enseñanza de la lengua y la cultura brasileñas para niños. La APBC presentaba características que, para mí, eran esenciales para desarrollar mi proyecto, como origen y fundación, organización y propuesta pedagógica, pues realizan actividades regulares, posibilitando un acompañamiento sistemático de las acciones desarrolladas.

La APBC está localizada en el municipio de Barcelona y, según informaciones obtenidas con la presidenta y cofundadora de la APBC, la asociación fue creada en septiembre de 2009, por padres y madres brasileños que querían mantener la lengua y la cultura brasileñas entre sus hijos. La historia de la fundación de la APBC es presentada por Moroni (2013), que destaca que Roberto Tadeu Nora, padre brasileño residente en Barcelona en 2007, deseaba encontrar familias interesadas en contratar una profesora para dar clases lúdicas de portugués a sus hijos. Decidió organizar un “churrasco” en su casa y amplió la invitación a la comunidad de “Brazucas¹⁹⁵, en Barcelona”, a través de la extinta red social Orkut¹⁹⁶, lo que resultó un encuentro de aproximadamente 80 personas. A partir de este evento, una serie de encuentros informales para familias brasileñas fueron realizados con el objetivo de buscar una forma de ofrecer clases de lengua portuguesa a sus hijos. Fueron momentos “que antecedieron a los encuentros sociales organizados por la APBC” (Moroni, 2013, p.7. Traducción mía).

Según Moroni (2017), a finales de 2009, la idea de que hubiese clases de portugués para niños fue insertada en la pauta de discusiones del grupo de mensajes de la APEC (Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na Catalunha). A partir del intercambio de e-mails, la Junta Directiva de la APEC acogió en una de sus reuniones mensuales a un grupo de madres y padres que tenía interés en la formación de un grupo de portugués para niños y abrió espacio para que la temática fuese discutida y pensadas las

¹⁹⁵ “Brazuca es una terminología informal para denominar los brasileños que viven en los EE. UU., todavía la mayoría de los propios brasileños no la utilizan”. (Margolis, 2013, p. 230). O aún, según Machado (2002 apud Solé, Cavalcanti y Parella, 2011, p. 42), “brazuca es la categoría social existente en Portugal para designar a los inmigrantes brasileños. Según el contexto y quién hable, el término puede ser entendido como un modo de afirmación de la identidad o como una expresión peyorativa y prejuiciosa”.

¹⁹⁶ Orkut fue una red social afiliada a Google, creada el 24 de enero de 2004 y desactivada el 30 de septiembre de 2014. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>

propuestas. “Uma das mães, licenciada em Letras, manifestou interesse em ser a educadora do grupo. Desse encontro, três mães e um pai – Roberto - se organizaram e viriam a fundar, formalmente, o que seria a APBC” (Moroni, 2017, p. 144).

Moroni (2017) destaca que la fecha de fundación de la Asociación fue el 26 de septiembre de 2009, y la documentación fue presentada para registro y obtuvo la aprobación de la *Direcció General de Dret y d’Entitats Jurídiques* del Gobierno de Cataluña el 27 de julio de 2011. Fue inscrita en el registro de las asociaciones del Gobierno catalán el 19 de agosto del mismo año, en el que dio inicio a sus trabajos. Las primeras clases de portugués para niños brasileños fueron realizadas en una biblioteca particular, cuyo dueño cedió gratuitamente el espacio.

Según el relato de una de las madres fundadoras durante mi trabajo de campo en la ABPC, el primer grupo fue conformado por niños pequeños de hasta cinco años de edad, entonces su hija era muy pequeña, todavía no tenía dos años, lo mismo que otros niños. La madre resaltó que al principio no tenían la idea de formar una asociación, que la única intención era transmitir la lengua y la cultura a sus hijos de manera lúdica, a través de canciones infantiles brasileñas, de dibujos animados y narración de historias. Aunque no era inicialmente intencional, la madre subrayó que convertirse en una asociación ha sido muy importante para la APBC, desde conseguir un espacio como el *Centre Cívic Pac Sandaru* para realizar sus actividades, hasta llegar a ser lo que son hoy.

Después del momento de estructuración de las actividades de la APBC en la biblioteca y por el período de un año y medio en el Centro de Cultura del Brasil en Barcelona (CCBB)¹⁹⁷, la sede de la Asociación y sus actividades pasaron a desarrollarse a partir de 2013 en el *Centre Cívic Pac Sandaru*. Según Moroni (2017) “ao ser acolhida pelo Sandaru, la APBC obteve o apoio formal da prefeitura de Barcelona, pois encontrou espaço e apoio no âmbito das políticas municipais voltadas para a cultura, que tem uma postura a favor da diversidade” (Moroni, 2017, p.145).

¹⁹⁷ Sobre el CCBB, ha sido abordado en el capítulo 2 de la Tesis.

En otro momento, en entrevista¹⁹⁸ para el *Ponto de Memória Espanha*¹⁹⁹, Andreia Moroni llama la atención sobre la ciudad de Barcelona y las posibilidades que ofrece a la sociedad, sobre todo para los inmigrantes.

Para Andreia, la APBC existe en Barcelona porque:

Barcelona não é qualquer cenário, para que uma iniciativa assim seja possível, aconteça, e esteja ativa com muita vitalidade. Acho que é um traço da identidade catalã dar um espaço de independência para as minorias, isso estava na história da Catalunha, está na história deles (...) Eu acho um traço peculiar, não é a toa que tem a APBC ali, não é a toa que tem a APEC, (a única associação de pesquisadores e estudantes na Espanha) isso tudo faz a gente pensar que tem um cenário favorável em Barcelona para que isso aconteça. (Asocia2-parte1, 2014, 43m17s)

La *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha* es una organización sin ánimo de lucro, registrada como persona jurídica en el Departamento de Justicia de la *Generalitat de Catalunya*. Dispone de un Estatuto y de una Junta Directiva (Presidente, Tesorero y Secretario) con responsabilidad legal para su administración. La Junta Directiva es elegida en asamblea por los miembros de la asociación, y el periodo de gestión no debe sobrepasar los tres años. Los miembros de la dirección realizan este trabajo de manera voluntaria, así como también otros socios que contribuyen voluntariamente a otras actividades de la asociación. Solo es remunerado el trabajo de las profesoras con los niños.

He realizado mi trabajo de campo en el período lectivo 2015-2016, cuando la asociación contaba con 34 socios en Barcelona²⁰⁰ y seis en Canet de Mar. Tanto en Barcelona como

¹⁹⁸ Andreia Moroni concedió una entrevista para el *Ponto de Memória Espanha* en 2014. La entrevista está disponible en la plataforma youtube, con fecha de publicación del 18 de noviembre de 2014. Resalto que, cuando entré en contacto por primera vez con Andreia, presidenta de la APBC, puso a mi disposición el link del vídeo. En este material, Andreia cuenta su historia, desde su salida de Brasil, la motivación y cómo conoció al padre de sus hijos y relata la historia de la fundación de la APBC. Destaco que la entrevista fue realizada por Maria Dantas, la brasileña que fue elegida para integrar el Parlamento español en 2019, una defensora de los Derechos Humanos. Vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sPXP7evEtXU>

¹⁹⁹ El *Programa Pontos de Memória* es un programa del Gobierno de Brasil que busca reunir un conjunto de acciones e iniciativas de reconocimiento y valorización de la memoria social, de modo que los procesos museables protagonizados y desarrollados por pueblos, comunidades, grupos y movimientos sociales, en sus diversos formatos y tipologías, sean reconocidos y valorizados como parte integrante e indispensable de la memoria social brasileña. Tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo de una política pública de derecho a la memoria, con base en el Plan Nacional Sectorial de Museos y Plano Nacional de la Cultura. El programa publica las bases para que las iniciativas brasileñas en Brasil y en el exterior pueden participar; los escogidos, ganan un valor en dinero para ejecutar sus proyectos. Para más informaciones, acceder a: <http://www.museus.gov.br/acessoainformacao/acoes-e-programas/pontos-de-memoria/>

en Canet, el proyecto cultural y pedagógico está fundamentado en la interrelación lengua-cultura. La asociación imparte sus clases de portugués como lengua de herencia los sábados por la mañana, además de promover reuniones y asambleas, encuentros informativos, talleres y otras actividades que son planeadas conforme al calendario festivo brasileño (Carnaval, Pascua, Día del Indio, Fiesta de San Joan, Día de los Niños, Día de la Consciencia Negra, Navidad, además del Día del Portugués como Lengua de Herencia, y celebraciones de la comunidad local).

Según el sitio web de la asociación, los objetivos de la APBC ²⁰¹ son: 1. Fomentar la integración entre las familias con niños de origen brasileño; 2. Promover encuentros socioculturales entre las familias asociadas; 3. Promover la enseñanza de la lengua y de la cultura de Brasil entre los niños, a través de su proyecto educativo-cultural; 4. Promover la extensión, integración e intercambio cultural entre sus socios.

La asociación destaca en su sitio web lo que se propone con el proyecto educativo-cultural en las clases de portugués como Lengua de Herencia:

Que as crianças desenvolvam ao máximo suas competências para interagir em ambientes brasileiros. Trata-se não só de usar a língua, mas de conhecer a cultura, costumes e hábitos do Brasil e dos brasileiros residentes em outras partes do mundo; as professoras propõem para os menores, atividades que resgatam e reinventam a cultura da infância: cantigas de roda, brincadeiras populares, contação de histórias, muitas vezes com a participação dos pais. Os maiores exploram ainda a leitura e a escrita e produção de conteúdos. A cada curso, é escolhido um eixo temático para todos os grupos: Regiões do Brasil, Ciências, Olimpíadas e Teatro são alguns dos que já foram trabalhados. As aulas são um momento de troca e interação entre estas crianças de origem brasileira (apbc.cat²⁰²).

Las actividades de la APBC en Barcelona tienen lugar los sábados en el Centro Cívico Parc-Sandaru²⁰³, ubicado en la calle Buenaventura Muñoz, en el distrito de Sant Martí, en

²⁰⁰ Actualmente, en el período lectivo 2018-2019, la asociación cuenta con 30 socios y 56 niños participando de las clases.

²⁰¹ Informaciones disponibles en el sitio web de la Asociación <http://apbc.cat/> y <http://brasileirinhos-apbc-bcn.blogspot.com/p/projeto-brasileirinhos.html>.

²⁰² Disponible en www.apbc.cat. Consultado el 29/05/2019.

²⁰³ Los centros cívicos son espacios de dinámica sociocultural que buscan promover la ciudadanía, colaborar con asociaciones y proporcionar espacio y recursos para la participación e intercambios entre los ciudadanos y grupos. Cada centro elabora su propio programa trimestral de actividades sociales y recreativas. Barcelona tiene 52 centros cívicos, espacios abiertos a todos los ciudadanos. Aunque cada centro tiene su propio funcionamiento e identidad, todos están

barrio El Parc i la Llacuna del Poblenou, en Barcelona, cerca del Arco del Triunfo, la Estación Nord y el zoológico. Las clases son impartidas por profesoras brasileñas con formación en pedagogía, comunicación, letras; según Gomes (2017), todas tienen cursos de formación en portugués como Lengua de Herencia. Para Moroni (2017), “as educadoras demonstram comprometimento e interesse em continuar com seus trabalhos na APBC, ainda que as aulas não sejam, para nenhuma delas, sua ocupação principal, mesmo que se trate de um trabalho remunerado, e não voluntário” (p.146). La remuneración recibida por las clases que imparten sirve como complemento de sus rendimientos, ya que las clases acontecen una vez a la semana. Sumado a ello, hay profesoras que también tienen hijos que frecuentan las clases de PLH: al mismo tiempo que ellas conducen sus respectivas clases, sus hijos participan de las clases correspondientes a sus grupos etarios. Añado también que, en el momento que realizaba mi trabajo de campo, había una madre investigadora y profesora realizando allí sus investigaciones de doctorado. Esos elementos permiten entender el comprometimiento, el interés y la participación de esas profesoras en la asociación.

Durante mi trabajo de campo, las actividades estaban divididas en cuatro grupos en Barcelona y uno en Canet de Mar, que contaban con la participación de 50 niños, divididos por edad: **Turma²⁰⁴ Boto** para niños de 2 a 3 años; **Turma Tatu-Bola**, de 3 a 5 años; **Turma da Onça Pintada**, de 5 a 7 años, y **Turma Arara Azul**, para niños de 7 a 12 años. Los nombres de los grupos son referencias a animales de la fauna brasileña (Boto, tatu-bola, onza y arara) y a personajes de la literatura folclórica, como es el caso del **Turma Saci**, en Canet de Mar, lo que significa que estas denominaciones no se dan por casualidad y demuestran que hay una preocupación con el simbolismo del que puede ser considerado como referencia y preocupación de fondo pedagógico.

Las profesoras de la Asociación tienen autonomía para decidir los contenidos y metodologías a ser utilizadas, con posibilidad de recibir sugerencias y apoyo de las colegas, de la Junta Directiva y de los padres. Según Moroni (2017), el apoyo es necesario pues el PLH es, todavía, un campo nuevo y que “aún no hay metodologías, praxis,

relacionados entre sí y forman la Red de Centros Cívicos. Para más informaciones, acceder: <http://ajuntament.barcelona.cat/centrescivics/es/que-es-la-red>

²⁰⁴ La palabra turma es la misma que grupo y clase.

materiales didácticos o currículos ampliamente probados y consolidados” (p.147.Traducción mía). La autora destaca también que “cada profesora pasó por un período de adaptación en sus estrategias didácticas, en un primer momento experimentales y no siempre exitosa, hasta desarrollar una rutina de clases que funcionase para su grupo” (Moroni, 2017, p. 147. Traducción mía).

Entre la diversidad de situaciones que los educadores de portugués de lengua de herencia tienen que enfrentar en las clases en la APBC, están, según Moroni (2017): los grupos etarios; la competencia lingüística en portugués de los niños, además de las diferencias en el repertorio lingüístico y en el desarrollo del lenguaje en general; en la **Turma Botos** (2-3 años) “hay niños que casi no hablan y otros que se expresan muy bien oralmente; en el **Turma de las Onças** (5-7 años), hay quienes ya leen y escriben con desenvoltura, y otros que no (Moroni, 2017, p.147. Traducción mía). La autora destaca que es preciso ver, mapear y procesar toda la diversidad existente en los grupos.

Durante las clases en la APBC, pude observar la diversidad que hay entre los niños en relación al dominio y el uso de la lengua portuguesa, mientras a unos les gusta demostrar que saben hablar, otros se expresan poco en portugués. En conversación con las profesoras, ellas también destacaron la cuestión del uso y dominio muy variado de la lengua portuguesa, como también la diferencia etaria de los niños. Otro factor destacado por ellas son los hábitos y costumbres de las familias que componen la asociación, pues son muy diversas: las familias en su mayoría son compuestas de parejas de diferentes nacionalidades (aunque la mayoría de las parejas sean compuesta por brasileñas y españoles; había en la época de la investigación parejas de brasileño y alemán, brasileña y francés, y brasileña y mexicano), y eso significa que las realidades y prácticas culturales eran muy diversas entre las familias.

Además de considerar las diferencias entre las nacionalidades presentes, es necesario considerar las diferencias culturales entre las madres y padres brasileños que proceden de diferentes regiones del Brasil. Las profesoras también subrayaron que mientras algunas familias se esfuerzan en mantener el uso de la lengua portuguesa fuera de la asociación, otras familias no hacen lo mismo, siendo la APBC el único espacio del uso de la lengua. Eso pude escuchar directamente de una madre que dijo que no consigue mantener el

portugués en su casa, y todos solo hablan catalán, inclusive ella. Todos esos factores hacen con que los grupos de niños, en la asociación, sean muy heterogéneos, y por tanto exijan una pedagogía que considere las particularidades de los niños.

Para Moroni y Gomes (2015), la maduración de una propuesta pedagógica para la enseñanza y transmisión del portugués como lengua de herencia es adquirida al largo del tiempo a partir de las experiencias y de las percepciones aprehendidas en las clases, pues según las mismas, no hay una propuesta pedagógica lista para la enseñanza del PLH, es necesario construir a partir de las realidades y diferencias lingüísticas, etarias y culturales presentes entre los niños y sus familias.

Destaco que Moroni y Gomes forman parte de la Asociación y ambas escribirán sus Tesis de doctorado a partir de investigaciones desarrolladas en la APBC. Esto las convirtió en “fuentes bibliográficas” e interlocutoras personales de esta investigación, pues fueron también mis contactos de campo. Andreia Moroni fue cofundadora y presidenta de la asociación desde marzo de 2015 hasta marzo de 2017. Juliana Gomes es profesora en la APBC desde su llegada en Barcelona en 2012, y ha integrado la Junta Directiva como secretaria durante la gestión de Andreia (2015-2017). Andreia, en su tesis en el área de Lingüística Aplicada, con concentración en Lenguaje y Sociedad, realizada en la Universidad de Campinas, Brasil, y con cotutela de la Universidad de Barcelona, en el área de Filología Catalana, buscó “conocer e interpretar las representaciones de un grupo de adultos vinculados a APBC sobre las políticas lingüísticas familiares e institucionales relativas al Portugués como Lengua de Herencia” (Moroni, 2017, p.7. Traducción mía). La investigación de Juliana, en el área de la Educación y Sociedad, realizada en la Universidad de Barcelona, con concentración en Didáctica y Organización Educativa, buscó “identificar qué tipos de estrategias didácticas son más eficaces para la enseñanza-aprendizaje del PLH (...) en un contexto de lenguas próximas, además de identificar las principales necesidades de aprendizaje de los hablantes de herencia de portugués en este contexto específico (hispano-catalán)” (Gomes, 2017, p.10. Traducción mía).

Resalto que las dos tesis, defendidas en 2017, han constituido un amplio soporte de mi investigación, pues en los dos casos brindan muchas informaciones relativas a APBC, a los involucrados y al trabajo desarrollado con la comunidad en general y, especialmente, con

los niños. Mientras, lo que hacen es parte del tema que analizo, pues ellas son, como indicé aquí, agentes al frente de este proceso, como en los otros casos, mujeres, madres y académicas, que hicieron de sus experiencias con la migración un proyecto de vida y de acción política. Ellas movilizan sus capitales culturales y sociales para actuar en nombre de los *brasileirinhos*, aunque no tengan hijos, como es el caso de Juliana y otras investigadoras involucradas en las iniciativas.

5.2.1 LAS SOCIAS Y SOCIOS DE LA APBC BARCELONA: PERFILES Y MOTIVACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS COMO LENGUA DE HERENCIA

Como apunté anteriormente, los alumnos de la APBC en Barcelona son niños “brasileños”, en su mayoría hijos de parejas mixtas (de dos nacionalidades, una de ellas brasileña), con competencias lingüísticas muy diversas, y también con experiencias interculturales distintas. Sin materiales, currículos y propuestas pedagógicas específicas para la enseñanza del portugués brasileño como lengua herencia, las profesoras que actúan en clases para este tipo de enseñanza tienen que elaborar y programar sus clases a partir de esta heterogeneidad presente en los *brasileirinhos* que integran la asociación.

Durante mi investigación en la APBC, en 2015-2016, recogí datos sobre los participantes de la asociación, a través de la aplicación de un cuestionario²⁰⁵, con el objetivo de identificar los perfiles de los socios (origen de Brasil, año que salió del país, profesión, escolaridad, matrimonio, motivaciones). Como ya he apuntado anteriormente, la mitad de los socios participaron en la encuesta (20 socios)²⁰⁶, 72 % de los participantes respondieron ser mujeres socias, y 28 % hombres. De los niños de la APBC, 97 % de ellos nacieron en España, en su mayoría en Barcelona, entre los años de 2006 a 2014, como destaco en el gráfico 11. Aclaro que entre las 20 personas que respondieron el cuestionario sobre sus familias, se sumaran 34 niños y solamente uno era nacido en Brasil. Sobre los padres,

²⁰⁵ El modelo del cuestionario utilizado puede ser consultado en el Anexo 4

²⁰⁶ Recuerdo que de los 34 socios de Barcelona, 18 respondieron el cuestionario; y de los 6 socios que participan de las actividades en Canet de Mar, solamente 2 respondieron. En el total de los 40 socios de la APBC, 20 respondieron.

había una mayoría de los casos en que el otro progenitor no es brasileño, situación que correspondía al 80% de los casos.

Gráfico 11

País de nacimiento de los niños

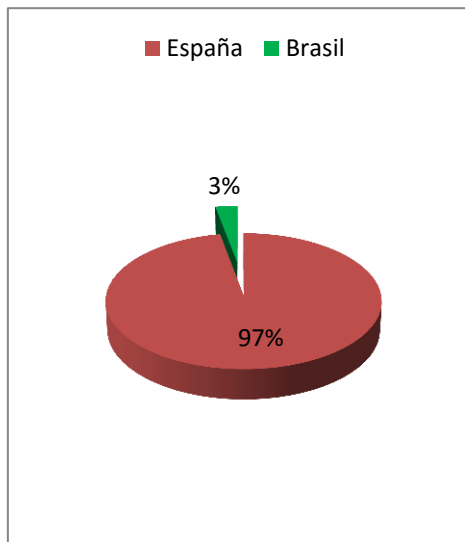
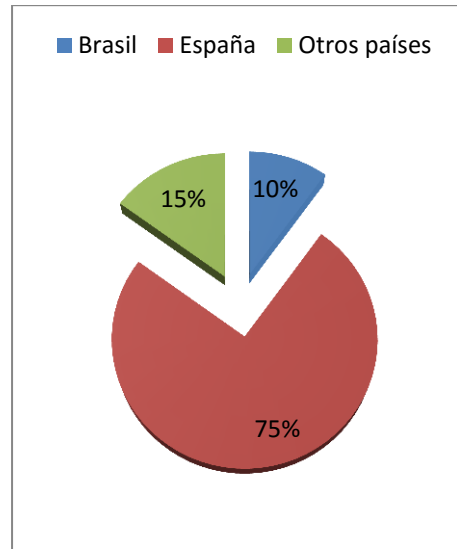


Gráfico 12

País de nacimiento del otro progenitor



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de investigación personal.

Subrayo que siempre entre las parejas, un miembro es brasileño, condición esencial para ser socios de la APBC. En conversación con la presidenta, pregunté si era una regla que uno de los padres fuera brasileño, a lo que ella respondió que una vez una pareja preguntó si los hijos de sus amigos podrían participar de las actividades, una pareja formada por un padre alemán y una madre peruana. La presidenta le dijo que sí, pues no tendrían problemas con el portugués ya que sabían catalán, español y alemán, pero ni los padres ni los hijos iban a sentir el contacto con los elementos de la cultura brasileña, por lo que era mejor que dejaran de frecuentar las actividades de la asociación. Fue a partir de esta experiencia que la APBC decidió establecer la regla de que los integrantes debían tener madre o padre brasileño.

Entre las parejas participantes de la APBC que han respondido a la encuesta, 44 % de ellos tienen dos hijos; 39 % un hijo, y 17 % tres hijos. El hecho de tener dos o más hijos no quiere decir que sea más fácil para la preservación de la lengua entre las familias. Resalto que, durante la investigación, las parejas con dos y tres hijos destacaron la importancia de la socialización de sus hijos junto con otros *brasileirinhos*, ya que en casa muchas veces se

mezclan las lenguas (el portugués, el catalán y el español), o aun, como subrayó una madre de tres niños mayores (de 8 a 10 años) que dice ser muy difícil mantener el portugués en casa, porque sus hijos hablan solamente el catalán. Entonces la asociación pasa a ser muy importante para que ellos interactúen con otros hablantes de la lengua portuguesa.

Cuando preguntados a los socios cómo encontraron o conocieron la APBC, la mayoría explicó que fue a través de Internet (35 %) y de amigos (35 %). Otros apuntaron que: eran fundadores (10 %); la conocieron a través del Consulado de Brasil (10 %); a través de la APEC (5 %) y a través de la Revista BrazilcomZ²⁰⁷ (5 %). A lo largo de la Tesis, constatamos cuán importante es Internet para la conexión entre esas (os) brasileñas (os) involucradas con la enseñanza de la lengua de herencia, al punto de que el 35 % de ellas declararon haber ido a su encuentro a través de este recurso, de instituciones o iniciativas donde enseñaran la lengua y la cultura de Brasil, demostrando que muchas de esas socias y socios fueron por su cuenta en busca de este tipo de iniciativas. Con el mismo porcentaje, muchas de ellas (os) dijeron que fue a través de los amigos que supieron sobre la existencia y propuesta de la APBC, un dato que demuestra que la red de amistad funciona como forma de involucrar y comprometer a más personas en torno de la idea de la enseñanza del portugués como lengua de herencia.

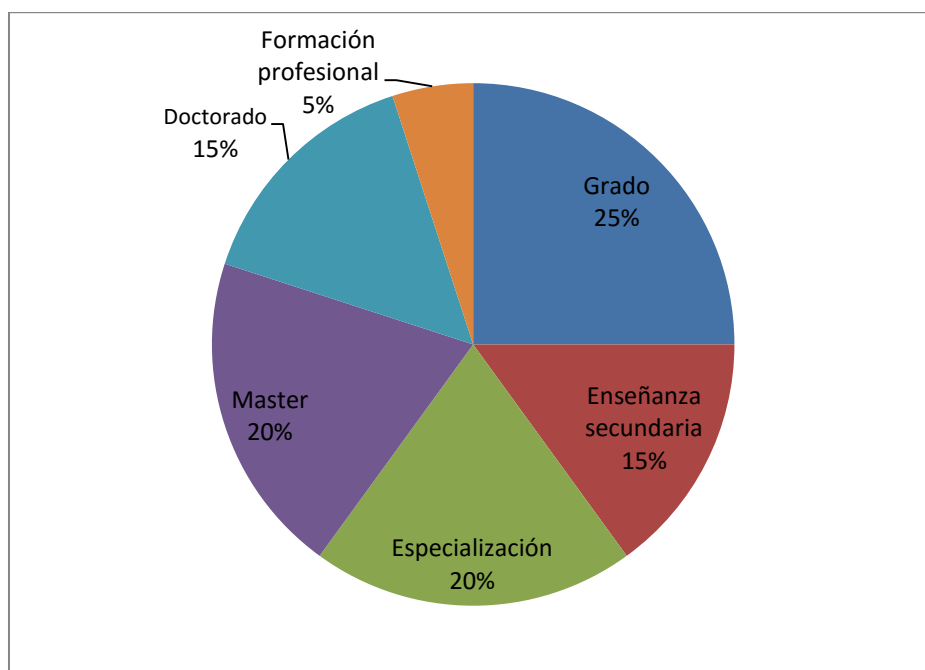
La *Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros da Catalunha* (APEC), citada como una de las vías a través de la cual conocieron la APBC, como hemos destacado anteriormente. Recordemos que el grupo de madres y padres fundadores de la APBC se encontró por primera vez en la APEC, una información relevante, ya que el 76 % de los dijeron que ha salido de Brasil para estudiar.

En cuanto al nivel de estudios de los socios de la APBC, tenemos que el 55 % de ellos tienen posgrado (gráfico más abajo); si los sumamos con los que tienen grado académico, resulta que el 80 % de los involucrados tienen educación superior, por lo que se caracterizan por exhibir un elevado nivel de formación educacional, como hemos

²⁰⁷ BrazilcomZ es una revista “dedicada al brasileño que vive en España”, fundada en 2007, por una empresaria brasileña; la revista trata de varios asuntos (política, moda, arte, cultura), trae entrevistas con personalidades y con brasileños residentes en el país ibérico; también es un espacio para divulgar informaciones sobre servicios ofrecidos por brasileños en España. Su distribución es gratuita, y podemos encontrar ejemplares disponibles en establecimientos comerciales brasileñas, como peluquerías y cafés.

constatado entre las personas comprometidas en Europa con la enseñanza de PLH. Resalto que el alto nivel de escolarización adquirido a través de instituciones oficiales es un elemento importante para involucrar más personas en el proyecto, pues tener capital cultural (reconocido por diplomas y títulos) posibilita ampliar el dominio de un lenguaje y un conocimiento específicos que legitima a esas agentes en sus acciones.

Gráfico 13 – Escolarización de las socias y socios de la APBC



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de investigación personal.

Según Solé, Cavalcanti y Parella (2011), los brasileños en España presentan nivel de escolaridad alta, sobre todo aquellos que llegaron a esa nación europea a mediados de los años 90 y en la primera década del siglo XXI. Al preguntarles en qué período esas brasileñas y brasileños integrantes de la APBC salieron de Brasil, el 72 % de ellos dijeron que fue en la primera de década de los años 2000; un caso en 2016; uno en 1999, y dos en 1998, lo que corrobora lo constatado por los autores, cuanto más tiempo en la inmigración, más escolarizados.

En cuanto a las motivaciones que los llevaron a salir de Brasil, más del 65 % de los socios participantes de la investigación informaron que lo hicieron para estudiar; el 15 % para trabajar; una persona “por amor”; una por “motivos personales”; una para “mejorar la

calidad de vida”, y una no respondió. Todas representan el 5 % de las respuestas. Con relación a las regiones de Brasil de donde proceden, el 45 % son del Sureste; 20 %, del Sur; 15 %, del Noreste; 10 %, del Centro-Oeste²⁰⁸; una socia es catalana y el padre de su hijo, brasileño.

Las informaciones apuntadas en el cuestionario fueron confirmadas y reforzadas en algunos encuentros que estuve presente en la ABPC, como también en otros encuentros, en que esas brasileñas pusieron de relieve las motivaciones que las llevan a dejar el país de origen. Además de destacar la motivación, sobre todo, por los estudios, la experiencia en la inmigración les permitió identificar que hay lugares con mejores condiciones para vivir, y eso favoreció que buscaran maneras de permanecer en Barcelona. Por ejemplo, como yo había llegado hacía pocos meses de Brasil, una profesora y otras madres de la APBC me cuestionaran sobre la situación del país (infelizmente no vivíamos y no vivimos un buen momento económico y político hace algunos años), y la profesora resaltó que aunque “ame el Brasil”, no piensa en retornar, pues vive muy bien en Barcelona. La afirmación de la profesora fue contestada positivamente, y las otras madres concordaron con su valoración.

Muchas madres hablaron de sus afectos con relación al Brasil, aunque también eran conscientes de sus elecciones como migrantes, y en esto caso con sus vidas en Barcelona. Al ser preguntados sobre la motivación que tuvieron para llevar sus hijos para un espacio como la APBC, muchas de las socias y socios justificaron que fue para que sus hijos tuviesen contacto o vínculo con la lengua y la cultura brasileñas; además de para mejorar el portugués (vocabulario y conversación); ayudar en “mi adaptación y la de mi hija”; para convivir con más niños brasileños; para “aproximar” su hijo con Brasil. Está claro que las socias y los socios buscan conciliar estas justificaciones a las sus formas de satisfacción personal, sus ideas de afecto y deseos de sociabilidad.

²⁰⁸ Sobre la procedencia de Brasil tenemos: **Sureste, con 39 %** (São Paulo 22 %, Rio de Janeiro 11 %, Minas Gerais 6 %); **Sur, con 23%** (Paraná 18 %, Santa Catarina 5 %); **Nordeste, 18 %** (Rio Grande do Norte 5 %, Ceará 5 %, Bahia 5 %); **Norte, 5 %** (Pará); **Centro-Oeste 5 %** (Distrito Federal). Resalto que un socio nació en Chile, pero creció en Brasil, y una socia (una madre) es catalana.

Destaco literalmente algunas de las motivaciones declaradas (adquiridas a través del cuestionario²⁰⁹ aplicado) por las madres y padres:

Acho importante que além do contato em português em casa e com minha família, ela também aprenda sobre outras regiões do Brasil e a grande diversidade cultural e idiomática do país, e que isso se faça num ambiente de brincadeiras e não como um verdadeiro curso de português. (Socia 1)

Manter viva a minha língua e a minha cultura na minha filha. O desejo de que ela aprendesse a amar o Brasil, nossos costumes, nossas tradições, nossas línguas, nossa gastronomia, etc. Como eu amo. (Socia 2)

Buscar ajuda. Minha preocupação era não conseguir que elas falassem português. (Socia 3)

Necessidade de que os meus filhos tenham contato com outras crianças para falar português y aprender a cultura brasileira. (Socio 4)

Los argumentos se basan en el deseo de que sus hijos aprendan o mantengan la lengua brasileña, se relacionen con otros niños brasileños, una manera de mostrar a sus hijos que más gente, sobre todo niños, hablan “esta lengua”, una forma de estimular y valorizar la lengua de su madre, y a veces de su padre, en un contexto en el cual el portugués es una lengua minoritaria. De otro modo, son sus argumentos pragmáticos asociados a las concepciones subjetivas de identificaciones y afectos con relación a su idealización de Brasil que las unen en torno de las asociaciones como la APBC.

En entrevista para el *Ponto de Memória Espanha*²¹⁰, Andreia Moroni (cofundadora y presidenta de la APBC y una de mis principales interlocutoras en campo) señala que la motivación, tanto para pertenecer a la fundación de la asociación como lo que eso representa para ella, está relacionada con su experiencia con la maternidad; destaca que se casó con un mexicano y que vivían en Barcelona, una ciudad donde se habla catalán y español; pensando en el momento de que su hijo empezase la vida escolar, en la cual la

²⁰⁹ Modelo Anexo 4

²¹⁰ Vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sPXP7evEtXU> Aclaro que en mi primer contacto con Andreia en diciembre de 2014 por correo electrónico, ella me envió el video citado. Allí, ella relata su trayectoria desde Brasil y en España. Por eso, no realicé entrevista grabada con ella, pero tuvimos varios encuentros informales fuera de la APBC.

educación sería en catalán, se preguntó: *¿E aí, como que eu faço, como mãe, para ele aprender o português e saber o português?* Entonces, justifica sus motivaciones:

Porque pra mim isso é uma questão importante, eu sou tradutora hoje, sempre estive em volta das línguas, dos livros, leituras. Então para mim é uma questão fundamental, é parte das coisas que eu quero transmitir para ele, para minha Sofia que nasceu depois, em 2009, como mãe, e aí como a gente faz?

Então, eu tinha esta questão de como faz. Você, como mãe, para ensinar português para as crianças aprenderem. Como é isso né? Realmente era uma pergunta muito importante. E eu acho que eu não era a única com essa pergunta né. (Asocia2 – Parte 1, 2014, 35m23s).

A partir de eso y del deseo que su “hijo aprendiese a hablar portugués y convivir con más brasileños”, Andreia cuenta que encontró otras madres y padres con los mismos intereses a través de la APEC y fundaron la APBC, como ya he señalado anteriormente.

Además de los testimonios presentados, sobre todo de madres, algunas declaraciones de padres me han llamado la atención, ya que la presencia de ellos en la APBC era muy discreta. Acompañados por sus esposas brasileñas, en conversaciones informales en la asociación, los maridos resaltaban la importancia de que sus hijos aprendan la lengua y la cultura de sus madres, pues son elementos que ellos consideran parte de las raíces de sus hijos, además de creer que sea importante mostrar a los niños que la lengua hablada entre ellos no era solamente de él y de su madre, sino de otros niños también, como ha destacado un padre durante mi campo, que la lengua portuguesa hablada por su hijo y su madre le parecía una cosa muy íntima “de él y de su madre”, entonces la idea de encontrar con otros niños “era muy buena” así él vería y entendería que “el portugués no era una cosa sólo de él y de su madre”.

Mantener los vínculos con sus familias en Brasil, además de aprender el idioma para facilitar las interacciones entre los abuelos, los primos y los tíos en los viajes al país, también eran resaltados. Los padres españoles mostraron una narrativa de valoración del origen de las madres brasileñas, además de la preocupación por las relaciones entre sus hijos y las familias que están en Brasil. En los casos relatados, los padres hablan en portugués y justifican cuán importante era para ellos saber el portugués para contribuir y ayudar a sus hijos en el aprendizaje de la lengua.

En uno de los encuentros en la asociación, un padre destacó, la importancia del conocimiento del portugués para sus tres hijos, pues a través de ella pueden mantenerse en contacto con la familia que está en Brasil. Resaltó también que acostumbran viajar de vacaciones a la ciudad de su esposa en la región noreste de Brasil. Según el padre, “los viajes a Brasil son importantes para que mis hijos mantengan el contacto con sus abuelos, tíos y primos”, pero también son importantes para él, pues afirmó que le gustaba mucho estar con los hermanos de su esposa. Los argumentos pragmáticos y afectivos vuelven a hacerse presentes también entre la parte del matrimonio que no es brasileña.

La ABPC es una asociación que involucra familias nucleares, con o sin uno de los progenitores, y una de las principales argumentaciones es algún vínculo afectivo con la idea de Brasil. En conversa con Andreia Moroni, mi interlocutora, ella resaltó que hay muchos padres que participan activamente de las actividades con los hijos, pero la presencia de las madres es mayor; aunque el primer presidente de la APBC fue un padre, la presencia de las madres es mucho más concreta y común, destaca Andreia. Resalto que la Junta Directiva de APBC en el período de la investigación era, y hasta hoy es, compuesta solamente por madres, además de que eran y son mujeres también todas las profesoras de la asociación.

Subrayo que, durante mi trabajo de campo, desde mi participación en eventos realizados por las iniciativas en Europa, como también sobre los datos referidos a las fundadoras de las iniciativas, como ya destaqué anteriormente, conjugando los datos y hallazgos en la APBC, pude constatar que las mujeres están al frente de todas las acciones que he encontrado de promoción y enseñanza de la cultura y la lengua de Brasil. Al participar en los eventos y clases realizados por la APBC, reuniones y asambleas, fue perceptible el involucramiento de las mujeres, especialmente madres, en estos espacios, no solamente de madres brasileñas, sino también de las madres catalanas que tienen hijos con padres brasileños.

5.2.2 LA APBC EN CANET DE MAR

Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha en Canet de Mar es una extensión de la Asociación de Barcelona. La creación de esta extensión se ha dado por el deseo de una madre, socia de la APBC, que llevaba su hijo a Barcelona para recibir las clases y participar de las actividades desarrolladas allí. Según la declaración de la madre en entrevista, que también es la fundadora del grupo en Canet, llevar su hijo a Barcelona era prácticamente inviable, pues estaba “en paro, debía llevarlo en tren, yo tenía que comer con él; no voy a conseguir llevarlo en el próximo año, pues cuesta mucho dinero” (Comunicación personal. Junio de 2016. Traducción mía). A partir de esa realidad, la madre habló con el grupo directivo de la APBC para que se crease una extensión que, según ella, fue una “buena idea y todo se fue ajustando”.

Canet de Mar está situada a unos 40 kilómetros al noreste de Barcelona y al sur de Girona, con una población de más de 14.580 habitantes, 1.742 de los cuales son extranjeros, lo que representa el 11,95 % de la población, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas de España (INE). El mayor colectivo de inmigrantes en el municipio es el marroquí, que representa el 27,86 % del total de inmigrantes; seguido por los argentinos y uruguayos. Según el INE, el número de inmigrantes que declararon haber nacido en Brasil es de 61 personas, y 25 de ellas dijeron tener nacionalidad brasileña; por lo tanto, 36 de ellos están allí con pasaporte de otra nacionalidad, suponiendo más de 59 %.

Cuando le pregunté cómo conoció la APBC, me contestó:

Desde que engravidei de meu filho, entrei em paranoia, eu chorava, eu ligava para minha mãe e chorava. Ela dizia, mas você não queria ter um filho? Mas eu estou longe do Brasil. Ele não vai saber minha cultura. Ele não vai saber o que é uma festa junina, Sitio do Pica-Pau Amarelo. Sempre tive essa preocupação antes mesmo dele nascer. Eu sozinha como vou conseguir ensinar o português para meu filho. Eu dizia, ele não vai falar o português, aí me diziam, vai sim. Eu sozinha não tem jeito, o entorno não ajuda. (Comunicación personal. Junio de 2016).

La madre resalta que, frente a esta situación, buscó a través de Internet, en el sitio web del Consulado de Brasil en Barcelona, y fue entonces que encontró la Asociación. Fue a conocer la APBC, habló con una madre de la Junta Directiva y encontró a la profesora que posteriormente iba a dar las clases en Canet. La madre cuenta que, cuando la profesora la

llamó a ella de “mamãe”, según ella misma “uma palavrinha tonterinha, mas ninguém me chama de mamãe aqui, é bem do Brasil. Por isso luto e ajudo, e quero ajudar porque eu creio que é muito importante para essas crianças” (Comunicación personal. Junio de 2016).

Como apunté anteriormente, después de un año, aproximadamente, yendo a Barcelona a llevar a su hijo para participar de las actividades de la APBC, organizó un grupo para realizar clases de portugués como lengua de herencia en Canet de Mar. Sin embargo, la madre destaca que tuvo que ir en busca de los niños para formar el grupo, invitando las madres y padres a participar del proyecto y resaltando la importancia del aprendizaje de la lengua de origen, pues según ella las brasileñas y brasileños en Canet parecen no se importaren que sus hijos aprendan la lengua brasileña.

Las actividades en Canet empezaron en el segundo semestre de 2015, y los encuentros pasaron a ser realizados semanalmente, todos los viernes, en el Centro Cívico Villa Flora, un espacio cedido por el Ayuntamiento del municipio, también de forma gratuita, como la ABPC en Barcelona. Las actividades tienen una duración de una hora y media y cuentan con la participación de 6 niños con edad de 4 a 8 años, a cargo de una profesora que ejerce también en Barcelona. Según la profesora, las clases son programadas a partir de un proyecto común, elaborado por las profesoras de la Asociación, y los objetivos específicos del proyecto son concebidos acorde con los alumnos, contemplando cada grupo de edad. Según la profesora, son pensados a partir de la necesidad de los alumnos. El grupo de niños en Canet se llama *Turma Saci*, un personaje del folclore brasileño muy conocido en el país, detallaré sobre el personaje más adelante.

Los socios de la APBC en Canet forman parte del grupo de socios de la *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha*. Participan de las reuniones y asambleas realizadas por la Asociación, pero, de forma autónoma, desarrollan acciones en el municipio de Canet, a fin de recaudar dinero para las actividades. Según la coordinadora del grupo, solo el valor de las mensualidades no es suficiente para mantener las clases, ya que se añaden otros gastos, además del pago a la profesora, como, por ejemplo, materiales escolares (papel, lápiz de color) para elaboración y desarrollo de las actividades programadas.

La madre fundadora del grupo resalta que ella y otra madre (la tesorera) son las personas que están siempre más involucradas en las acciones para recaudar dinero, pues algunas madres no están de acuerdo en realizar los eventos, pues perciben que ni todos los socios ayudan y siempre son las dos que trabajan y los otros se benefician.

Nós somos um grupo muito pequenininho, somos seis aqui em Canet, e tem duas mães reclamando que os eventos que a gente faz, tipo o mercadillo, que a gente coloca as paradinhas de segunda mão, tem mães que não estão de acordo, que eu e a outra mãe trabalhemos e os demais se beneficiem. Sim, tem a sua razão, mas eu não posso pensar assim, o que eu faço é pelo meu filho, pois eu acredito que os valores que eu estou ensinando para ele, fazendo este mercadillo, valem mais que tudo isso. Eu não posso me prender nesses pequenos detalhes, que a outra mãe não queira. Ela está usufruindo tá, mas é a consciência dela, eu prefiro pensar em meu filho, eu faço isso pelo meu filho, pela causa que eu acho muito importante. Não posso pensar em outras mães que não querem fazer o que eu estou fazendo. (Comunicación personal. Junio de 2016)

En la conversación con la madre, antes de empezar la clase, apuntó que las madres y padres que forman parte del grupo no están muy comprometidos y, con frecuencia, llegan atrasados. Resalta que es solamente un encuentro a la semana, pero reconoce que es difícil, pues las clases acontecen el viernes a las 18:30 p.m., y sabe que los niños están cansados debido a las otras actividades de rutina. Pero, para la madre, era impensable que su hijo no supiera sobre la cultura de Brasil y su lengua; para ella, “É riqueza, cultura para ele, é tudo que eu puder deixar para ele nesse aspecto. É uma herança que eu posso deixar para ele. E eu estou feliz” (Comunicación personal. Junio de 2016).

De acuerdo con las declaraciones de la madre, ella trataba de esforzarse para mantener el proyecto, aunque era consciente de que, para que el grupo prosiga, es necesario que otras personas se involucren de forma más comprometida e interioricen la importancia del proyecto. Ella destacó la participación activa de otra madre, y que son ellas las que están al frente de las acciones para recaudar recursos para el grupo. También ellas fueron las que participaron en las reuniones y asambleas en las cuales estuve presente.

En la entrevista que se le realizó, la madre fundadora del grupo destacó que salió de Brasil en 2000. Vivía en Santos, estado de São Paulo. Resaltó que la motivación para emigrar fueron varios problemas personales por los cuales estaba pasando (no financieros). Entonces una amiga que vivía en Canet hacía dos años, la invitó para visitarla, y “aventurarse”. Cuenta que tres días después de su llegada en Canet empezó a trabajar en

una fábrica de calcetines, dice que trabajaba mucho (12 a 14 horas por día), y en los fines de semana trabajaba en la cocina de un bar de tapas. Explicó que mientras trabajaba en la fábrica, hizo un curso profesionalizante de estética, y después de concluir el curso empezó a trabajar en el área y salió de la fábrica. Después de cuatro años viviendo en el municipio, conoció a su marido español.

En la entrevista ella destacó que tiene ascendencia portuguesa y española, y que su madre, de origen portugués (hija de portugueses), mantenía costumbres portuguesas, aunque sus abuelos vivieran toda la vida en Brasil; subraya que hablaban portugués de Portugal, “A vida inteira ouvi minha avó falando o português de Portugal, a vida inteira nunca ouvi a minha avó falar o português do Brasil, o acento era do português de Portugal, e meu avô igual” (Comunicación personal. Junio de 2016). Relata que su abuelo paterno nació en Brasil, pero sus bisabuelos eran españoles, y mantenían la cultura; “sempre deram esta importância, acho que vem daí, essas memórias sempre tem alguém que leva na família, tenho mais alguns primos que também, como eu, querem saber das nossas raízes, da onde a gente veio, nossas origens” (Comunicación personal. Junio de 2016).

Aunque la madre organizadora del grupo apuntó sus preocupaciones con sus orígenes, y considera importante para ella que su hijo aprenda sobre su cultura y sepa su lengua, a fin de mantener los lazos con Brasil, sobre todo con sus familiares y amigos, no fue posible mantener las actividades del grupo en Canet, pues las familias participantes no siguieron en el grupo, y las actividades acontecieron solamente durante los períodos lectivos 2015-2016 y 2016-2017; y después terminaron sus actividades.

Añado, además, que el número de inmigrantes brasileños en el municipio es muy reducido, y eso dificulta la rotación de personas, y mantener el grupo activo, como acontece en Barcelona. Conjugado con ese factor está el relativo desinterés en la enseñanza del PLH, como señaló la madre. Llama la atención lo que esta madre destacó sobre sus experiencias familiares en Brasil, subrayando la preservación de las costumbres de los países de donde su abuela y bisabuelos emigraron: entiendo que esas referencias han posibilitado a la madre un aprendizaje sobre la importancia de sus orígenes, que hoy son reproducidos en el contexto donde vive.

5.2.3 TRIBO VERDE E AMARELA: BRASILEIRINHOS EN SANT JOAN DESPÍ

Imagen 16 – *Tribo verde e Amarela*



Fuente: Foto de portada de la Tribo Verde e Amarela, en Facebook²¹¹

La iniciativa *Tribo Verde e Amarela* fue creada en 2016 por interés de una madre brasileña en el municipio de Sant Joan Despí, en la comarca del *Baix Llobregat*, provincia de Barcelona. Como destaca en el sitio web de la iniciativa, ellos se presentan así:

Agora temos nosso mini Brasil em Sant Joan Despí! Inicialmente, promoveremos atividades lúdicas e pedagógicas para dois grupos: um de crianças de 1 a 2 anos e o outro para os maiorzinhos, a partir dos 3 anos. Nossos curumins vão aprender brincando e fazendo arte!²¹².

Sant Joan Despí está a unos 10 kilómetros del municipio de Barcelona, posee una población de 34.084 habitantes, 2.451 de los cuales son extranjeros (7,19 %). Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), 79 personas declaran que nacieron en Brasil (52 mujeres y 27 hombres); pero un número mucho menor (38) declararon tener nacionalidad brasileña, incluidas 26 mujeres y 12 hombres, los que representan el 1,5 % de la población inmigrante en la localidad. La población inmigrante con nacionalidad de países de América del Sur corresponde al 22,40 % del total de extranjeros en Sant Joan Despí. Dentro del conjunto de nacionalidades de América del Sur, la comunidad brasileña corresponde al 7 % del total.

²¹¹ Disponible en:

<https://www.facebook.com/triboverdeeamarela/photos/a.1033285540130659/1033285550130658/?type=1&theater>

²¹² Disponible en <https://triboverdeeamarela.wordpress.com> Consultado el 02/06/2019

La *Tribo Verde e Amarela* presenta en su sitio web²¹³ los objetivos y propuestas pedagógicas de la iniciativa, sus actividades, el calendario de los encuentros e informaciones relativas a la profesora que conduce las actividades, resaltando su formación académica y experiencias profesionales relacionadas con la educación y la enseñanza de las artes visuales para niños y adolescentes, como también “vem trabalhando em diversos projetos com a Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha”²¹⁴.

Con la propuesta de “promover el portugués como lengua de herencia y transmitir a los nuestros hijos toda la riqueza de la cultura brasileña” (...), los encuentros acontecían los sábados, dos veces al mes; ofrecían actividades para dos grupos etarios: 1 a 2 años y de 3 a 6 años. Entre las actividades realizadas, según informaciones del sitio web de la *Tribo*, se destacan: talleres de artes plásticas, canciones populares y danzas típicas, narración de historias, juegos tradicionales, fiestas temáticas del calendario brasileño y excursiones en familia a conciertos musicales y otras presentaciones de artistas brasileños. Como destaque anteriormente, yo tuve conocimiento de la iniciativa a través de la APBC, y en sitio web de la *Tribo Verde e Amarela* se destaca un agradecimiento a la Asociación:

Um agradecimento especial à **Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC)**, que nos assessorou no princípio deste projeto e, com os recursos do prêmio **Pontos de Memória**, concedido pelo **Instituto Brasileiro de Museus (Ibram)**, financiou as jornadas de portas abertas que a **Tribo Verde e Amarela** promoveu em outubro de 2016²¹⁵.

Como analicé en el capítulo anterior, las redes de contacto son importantes, como forma de estimular y asesorar a las personas interesadas. Entrevisté a la madre fundadora de la *Tribo Verde e Amarela*, lo que me permitió conocer su historia y trayectoria profesional, además de sus motivaciones para crear el grupo de niños para la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil, y saber por qué la iniciativa realizó sus actividades durante solo un año.

La madre nació en la ciudad de Campo Grande, capital del estado de Mato Grosso do Sul, Centro-Oeste de Brasil, tiene formación académica en Periodismo y una maestría en Teoría del Arte Contemporáneo; salió de Brasil en 2010 hacia Barcelona, con el objetivo de

²¹³ Para más informaciones, acceder: <https://triboverdeeamarela.wordpress.com/>

²¹⁴ Disponible en <https://triboverdeeamarela.wordpress.com> Consultado el 02/06/2019

²¹⁵ Disponible en triboverdeeamarela.wordpress.com

estudiar, ciudad donde hizo su maestría. En nuestra conversación, la madre destacó su trayectoria profesional en la ciudad de São Paulo, Brasil, donde trabajó en reconocidos periódicos brasileños, atendiendo la temática de periodismo económico, financiero; la madre resalta su interés por el arte y el valor de la cultura brasileña. Me explicó que, después de un período estudiando y trabajando en el área económica, alejada de la cultura brasileña, decidió en 2010 ir estudiar a Barcelona. Destaca que, durante la realización de su maestría, dio clases de portugués para catalanes.

La madre, durante la entrevista, resalta el valor de la cultura brasileña, sobretudo de su herencia indígena²¹⁶, destacando que los pueblos indígenas en Brasil son tratados como “seres invisibles y marginalizados”. La madre enfatiza: “eu sempre tive esta identificação, sempre percebi a minha herança indígena, minha herança cultural e sempre valorei muito esses aspectos, o folclore, a mitologia indígena, as tradições, as brincadeiras, as música” (Comunicación personal. Julio de 2018). Además de decir que siempre estuvo muy atenta al “universo bilingüe”, y daba la importancia de no perder el idioma materno, también percibía que muchos brasileños hablaban el “portugués errado”,

Eu sempre tive esta preocupação de não dissolver o meu português. E aí tudo isso, e o fato de eu ter uma filha aqui, a mistura de brasileira, com catalã e espanhola, eu acabei abrindo o grupo Tribo Verde e Amarela (Comunicación personal. Julio de 2018).

La madre destaca que una madre catalana, casada con un brasileño, ayudó en la organización del grupo, resaltando que “los maridos brasileños no hacen mucho por el idioma, son las madres, aunque ellas no sean brasileñas” (Comunicación personal. Julio de 2018. Traducción mía). También apunta que, entre los brasileños que conocía, muchos no hablaban en portugués con los hijos; subrayó el caso de una pareja (un brasileño casado con una alemana) y era la madre quien decía querer mantener la lengua brasileña entre los hijos para que pudieran comunicarse con la familia en Brasil, destacando la importancia “de que ellos mantuvieran esa herencia cultural”. (Comunicación personal. Julio de 2018).

²¹⁶ La imagen destacada en el inicio del subcapítulo es la foto de portada en Facebook del grupo Tribo Verde e Amarela, se llama “Ciranda de Índios”, del artista de la plástica Antonio Poteiro, portugués que creció en la ciudad de Goiânia, Centro-Oeste de Brasil, en la misma región de donde procede la madre. En la obra se destacan los indígenas y sus costumbres. Llamo la atención sobre esto, pues la madre resalta en su discurso su herencia indígena, además de la invisibilidad de los indígenas en el país, que es subrayado por ella como un elemento importante de su origen.

La madre resalta que tiene suerte que su marido catalán, bilingüe de nacimiento, también habla en portugués con la hija, posibilitando que el idioma sea la “lengua de casa”. Enfatiza que mantiene el contacto frecuente con su familia en Brasil, a través de vídeos, vía *skype* y visitas al país. Resalta que su hija “tiene un lazo fuerte con el Brasil, con la cultura, con las personas, con la comida” (Comunicación personal. Julio de 2018. Traducción mía).

Las actividades de la *Tribo Verde e Amarela* acontecían en un espacio cedido por dos mujeres que formaban parte del grupo, pero el lugar fue vendido y después fue difícil encontrar otro, pues lo que cobraban como mensualidad para los encuentros “era irrisório, e para a gente conseguir apoio local, era preciso constituir uma associação, e ai fica super difícil quando chegam as responsabilidades, a hora de distribuir tarefas. É mais difícil né fazer com que todo mundo se envolva e continue” (Comunicación Personal. Julio de 2018).

Los encuentros se realizaron por aproximadamente un año. Según la madre, los últimos meses hubo muy pocos participantes. “Con el grupo de los pequeños, continuó en mi casa por un tiempo, y luego vinieron las vacaciones, el grupo se disolvió y no volvió. Pero yo pretendo volver” (Comunicación personal. Julio de 2018). La madre destaca que tiene un registro de las familias con brasileños y con niños, pues, para conseguir un espacio con apoyo de la prefectura, es necesario constituir una asociación; aunque es consciente de que es difícil hacer que las personas se involucren en una asociación, la madre dice que no va a desistir, priorizando la formación de un grupo de niños de 2 a 5 años de edad, grupo etario que corresponde a la edad de su hija.

Aunque las iniciativas en Canet de Mar y de Sant Joan Despí no prosiguieron con sus actividades, consideré importante mantener la propuesta de investigación de presentar las iniciativas que fueron formadas en Cataluña, que resultó en tres acciones desarrolladas en la provincia de Barcelona. Recuerdo que las dos iniciativas tuvieron el apoyo de la APBC ubicada en Barcelona, que en 2019 cumple 10 años de funcionamiento. Esas dos iniciativas presentan particularidades, pues fueron formadas en municipios pequeños; con un número más reducido de brasileñas y brasileños; eran pocos participantes y acabaron funcionando por poco tiempo, aunque están abiertas las posibilidades de retomar las clases.

Las dificultades para mantenerse financieramente, el número reducido de vecinos brasileños y brasileñas con niños, y el desinterés por parte de algunos niños en participar de las clases a medida que crecen son algunos de los motivos del fin de algunas iniciativas. Estos elementos propiciaron la desmovilización de los grupos. Durante mi trabajo de campo, también percibí que las clases en que los niños mayores participaban eran más agitadas que otras. Los niños hablaban mucho entre ellos, estaban más dispersos, parecían menos interesados, aunque no todos. Una madre me dijo que no llevaría más su hija a las clases porque observaba que los “meninos maiores faziam muita bagunça” (desorden). La dispersión parecía estar relacionada con los cambios de intereses de los niños sobre lo que hacer en su tiempo extraescolar.

El hecho de que los hijos perdieran el interés en asistir a las actividades ofrecidas está intrínsecamente relacionado con la participación e involucramiento de esas madres y padres en las iniciativas, que se involucran en esos proyectos cuando tienen interés personal, lo que tiene relación directa con el interés de los hijos. Esto reveló que las iniciativas pequeñas estuvieron siempre sujetas a las iniciativas y angustias puntuales de las madres y los padres en una fase de la vida. En contraste, la APBC en Barcelona mantiene a lo largo de los años su funcionamiento, aproximadamente con la misma cantidad de socios y de niños participantes. Destaco, por ejemplo, que en el año lectivo 2018-2019, el 76,79 % de los niños tenían de 2 a 8 años de edad, lo que parece ser fundamental para el funcionamiento de la asociación; aunque haya una rotación en los miembros, ello ha posibilitado la continuidad de sus actividades a lo largo de los años.

5.3 ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LAS INICIATIVAS DE PLH

A lo largo de este capítulo presenté quién son las agentes que lideran los proyectos de enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil o del portugués como lengua de herencia, en España. Destaqué las iniciativas ubicadas en Cataluña, la región de España con el mayor número de personas con nacionalidad brasileña, y es en la provincia de Barcelona donde se encuentran las tres iniciativas de PLH.

Observo que hay muchas similitudes en los perfiles de las fundadoras de los proyectos, tanto en el contexto europeo en general, como en el contexto español y en la provincia de Barcelona. Por ejemplo: las motivaciones que los llevaron a salir de Brasil; la región de procedencia de Brasil; la escolarización; el matrimonio con extranjeros; la maternidad como motivadora de sus proyectos; el hecho de tener hijos en edad escolar; la valorización de su lengua y su cultura, además de destacarse el contacto con los familiares que están en Brasil, así como también los viajes al país y la convivencia con otros niños brasileños. Añado que, en el caso de las tres mujeres que están al frente de las iniciativas en la provincia de Barcelona, todas tienen doble ciudadanía (española o italiana), información corroborada con los datos sobre la inmigración brasileña en Cataluña; lo mismo ocurre en España, donde muchos de esos brasileños están en el país en condición de ciudadano de la Unión Europea, y esos no se incluyen en los datos sobre la nacionalidad brasileña en el país.

Llamo la atención sobre lo que Margolis (2013) apunta acerca de la valorización de la nacionalidad brasileña en el extranjero; según ella, la valorización no surge de forma repentina a partir de las experiencias personales como inmigrante, sino que son producto de comportamientos traídos de Brasil, donde sobresalen los sentimientos de orgullo cultural y de brasilidad, valorizando su etnicidad brasileña. Esta afirmación de la autora es confirmada por los discursos de las mujeres implicadas con la enseñanza del PLH. Mismo viviendo hace años en el extranjero, esas mujeres refuerzan lo cuanto sus orígenes son importantes, como destacué en la hablas de las fundadoras de la *Tribo Verde e Amarela* y de la APBC en Canet de Mar.

En los perfiles de esas personas que se involucran en los proyectos de PLH, como ya he dicho anteriormente, son visibles el reconocimiento y la valorización de la lengua portuguesa de Brasil. Sin embargo, resalto que, en este contexto, especialmente sobre las agentes de esas iniciativas, esta valorización es conjugada con otros elementos importantes que llevan crear esta consciencia sobre la valorización de sus orígenes, como por ejemplo los capitales culturales adquiridos a lo largo de sus trayectorias, sumados a los capitales económicos que permiten transitar y movilizarse, ampliando sus conocimientos y convirtiéndose en expertas en la temática.

Además de los elementos destacados anteriormente sobre los grupos de Canet y Sant Joan Despí (municipio menor, menos brasileños en los locales, desinterés por parte de los brasileños inmigrados, poco tiempo de funcionamiento), y en contraste con la APBC en Barcelona, que cumplió 10 años de funcionamiento, recuerdo que las líderes son elementos clave en la formación, mantenimiento y sustento de las ideologías de los grupos. El desempeño de esas personas está determinado por sus deseos e intenciones específicas, y aquí retomo lo que Ortner (2007) apunta en torno a la agencia como sinónimo de las formas de poder que las personas tienen a su disposición, para influir en otras. Según ella, hay agentes con más agencias, y agentes con menos agencias, y eso tal vez explique, teóricamente (sumado a otras cuestiones), por qué algunos proyectos duran más tiempo que otros.

Las asociaciones son espacios de socialización política, que permiten que quién está involucrado adquiera competencias específicas de este campo, un espacio donde desarrollan habilidades para estar en él y conocer los caminos para la inserción y la ampliación de sus conocimientos y redes. El conocimiento adquirido mediante las experiencias académicas y de actuación política en torno a la lengua de herencia, más la socialización en ambientes favorables, llevan a esas agentes a desarrollar habilidades específicas para desempeñar su papel, lo que ha posibilitado actuar políticamente en nombre del movimiento de preservación y enseñanza del portugués como lengua de herencia para *brasileirinhos* en el extranjero. Además les ha aportado una visibilidad y cierto reconocimiento en la sociedad de acogida, valorizar su trayectoria de vida, conocer más autóctonos, aumentar sus contactos, acceder a las oportunidades profesionales y económicas, en definitiva, ampliar su capital simbólico y social, afirmando una particularidad cultural y valorización de su trayectoria de vida e historia familiar en la inmigración.

Destaco que el espacio donde surge la discusión sobre la fundación de la APBC ha sido en la APEC, asociación de estudiantes brasileños en Cataluña, lo que demuestra cómo el interés o preocupación sobre esta temática surge entre personas con cierto nivel de conocimiento o formación académica, en quienes el aprendizaje del idioma de origen de las madres y los padres, además del conocimiento sobre la cultura del país y los vínculos con los familiares, se tornan de extrema relevancia para sus vidas, ya sea por la conciencia

de los beneficios del bilingüismo (como capital cultural) o como una forma de mantener contactos con las personas que se quedaron en Brasil, ya que acostumbran a visitar con cierta frecuencia el país de origen.

CAPITULO 6

LOS SIMBOLISMOS IDENTITARIOS AGENCIADOS EN NOMBRE DE LOS *BRASILEIRINHOS*

A lo largo de la tesis, he abordado las iniciativas que promueven la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil, llamada portugués como lengua de herencia, para niños que son hijos de brasileñas y brasileños residentes en el extranjero. Son iniciativas formadas por madres brasileñas, que buscan enseñar su lengua y su cultura a sus hijos, lejos de su país de origen. En este capítulo, busco presentar cómo los símbolos de una *brasilidad* imaginada son traídos al contexto de mantenimiento y enseñanza de PLH. La cultura es entendida aquí como un sistema simbólico, y “la dimensión simbólica constitutiva de la acción humana puede ser verbalizada en el discurso, cristalizada en el mito, en el dogma o incorporada a objetos, a los gestos o a la postura corporal, y está siempre presente en cualquier práctica social” (Durham, 2004, p.259. Traducción mía), como un abanico de significados producidos en un sistema compartido por sus miembros.

Como destacué anteriormente, las personas involucradas en los proyectos de PLH en Europa proceden de varias regiones de Brasil. Aunque la mayoría de ellos sean del Sureste, hay personas del Norte al Sur del país, lo que significa que es amplia la diversidad cultural y lingüística de las madres y los padres comprometidos con la enseñanza del PLH, pues Brasil es un país con mucha diversidad cultural y lingüística²¹⁷ del portugués. Según Dorneles (2017), las clases de POLH se imparten en un contexto de gran diversidad cultural, lo cual ha dado un sentido multicultural e intercultural a las prácticas pedagógicas, enriqueciendo aún más el universo lingüístico de los alumnos. “Por ser el Brasil tan grande

²¹⁷ Según el IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada de Brasil), este país figura entre los de mayor diversidad lingüística. Se estima que son más de 200 lenguas, incluidas “lenguas indígenas, lenguas de inmigración, de señas, de comunidades afrobrasileñas y lenguas criolas”. La lengua portuguesa es la oficial y ampliamente entendida de norte a sur del país, a pesar de las especificidades y de la gran diversidad de las acentuaciones. Disponible en http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3053&catid=28&Itemid=39

y tan diversificado en términos de cultura y variedad lingüísticas, precisamos también instrumentalizarlas con recursos didácticos para que esa multiplicidad cultural y lingüística enriquezca las clases de POLH” (Dorneles, 2017, p.183.Traducción mía).

Aunque el objetivo principal de las iniciativas de PLH sean las clases, las prácticas pedagógicas y de encuentros que ocurren en las asociaciones son variadas, y esas prácticas son igualmente importantes para el análisis de las acciones desarrolladas, como por ejemplo: los encuentros con motivo de fechas festivas brasileñas, las reuniones y asambleas de los socios, más allá de otras actividades lúdicas que involucran canciones, juegos y teatro. Resalto que son en esos contextos cuando los elementos simbólicos regionales son activados e introducidos en la dinámica de las actividades desarrolladas. Según Durham (2004),

Cualquier elemento cultural puede ser así politizado, sin agotar su significado en el hecho de ser instrumentos en una lucha de poder. La lengua, la religión, el color de la piel, los hábitos alimentarios y la vestimenta pueden ser erigidos en instrumentos de construcción de identidad colectiva, con implicaciones políticas. Toda la dinámica de los movimientos sociales involucra necesariamente ese tipo de manipulación simbólica por medio de la cual se construyen sujetos políticos colectivos (p.278. Traducción mía).

Los símbolos nacionales, como la bandera de Brasil y los colores verde y amarillo, son frecuentemente activados como marcadores de la identidad brasileña, además del término *brasileirinhos*, usado por las agentes de PLH, que identifica la idea de una brasilidad expresada en el término. Según Jennings-Winterle y Lima-Hernandes (2015), los promotores de la cultura brasileña y representantes de las iniciativas que promueven el portugués de Brasil en los más diversos países del mundo se refieren a los niños y adolescentes que tienen conexión cultural con la lengua y la cultura de Brasil, como *brasileirinhos*, “hijos o nietos menores de edad de un o más ciudadanos brasileños que marcharon al exterior” (p.15). Más allá de la idea de afectividad relacionada con los niños y adolescentes hijos de brasileñas o brasileños emigrados, percibo que, al tratar sobre las iniciativas que promueven la enseñanza de la lengua y cultura de Brasil para esos niños, el término *brasileirinhos* se presenta como una forma de diferenciación y reconocimiento en el contexto de la migración.

Muchas iniciativas utilizan el término para denominar sus proyectos, por ejemplo: *Brasileirinhos DK*; *Brasileirinhos em Málaga*; *Brasileirinhos em Stuttgart*; *Casa dos Brasileirinhos em Rovigo*; *Clube dos Brasileirinhos*, entre otros. Algunas fundadoras de proyectos resaltan que la articulación entre las iniciativas en Europa también es una tentativa de aproximación, desde el extranjero, con el Gobierno brasileño para hacer que este “asuma su responsabilidad que concierne en la promoción, difusión y preservación de la lengua portuguesa entre las nuevas generaciones de *brasileirinhos*”.

Destaco también que, además de las estrategias de articulación para ganar visibilidad, el movimiento de mujeres que se activan para mantener y transmitir su lengua y su idea de cultura de origen, se caracteriza por una dinámica transnacional de la inmigración, ya que buscan mantener los lazos con su tierra natal y “presentan la idea de fluidez de un lado para otro, a través de las fronteras, de personas, objetos, ideas, símbolos” (Margolis 2013, p. 242, 2008, p. 296).

El vínculo familiar (con las personas que se quedaron en Brasil) es una característica muy presente en los discursos de esas agentes, como ya destacado; la valorización de su identidad, de su idea de brasilidad en distintos contextos de migración, además de sus estrategias de reconocimiento y visibilidad en los espacios que están insertadas, hacen que esas mujeres desarrollen redes, a partir de una ideología de vida que involucra tanto a la sociedad de origen como a la de acogimiento. En la APBC, muchas de mis interlocutoras en conversaciones informales, hablaron de los modos en que mantienen vínculos con sus familias en Brasil, a través de las facilidades generadas por los medios de comunicación (utilizando Internet) o por los viajes con cierta frecuencia a sus regiones de origen. Como destacó una madre, además de visitar el Brasil con frecuencia, “conto historias da família. Pergunto, sabe o que a vovó fez?, o que a titia fez? Mostro fotos. A família manda muitos vídeos. Digo, vamos ligar para a vovó, para a titia! Ela tem um laço com o Brasil, com a cultura, com as pessoas, com a comida” (Comunicación personal. Julio de 2018). Mientras, no dejaban de construir relaciones en la sociedad a la cual habían migrado a través del matrimonio, trabajo, estudios y vida social. La asociación servía en este sentido como un espacio de sociabilidad y acogida en que se intercambiaban y compartían estas experiencias.

Esas acciones son características de los inmigrantes transnacionales, en el sentido que definen Glick Schiller, Bach y Szanton Blanc (1992: 1-2, apud Solé, Parella y Cavalcanti, 2008), quienes construyen campos sociales que vinculan los países de origen y de acogimiento. Los transmigrantes, como son denominados, desarrollan y preservan múltiples relaciones (familiares, económicas y sociales, por ejemplo) que trascienden las fronteras. “Los transmigrantes actúan, toman decisiones y se sienten implicados, y desarrollan identidades dentro de redes sociales que los conectan con dos o más sociedades de forma simultánea” (p.15. Traducción mía).

No hay dudas de que, en la actualidad, las conexiones transnacionales se han intensificado. Según Solé, Cavalcanti y Parella (2008), la diversificación de las conexiones transnacionales ha acontecido de forma acelerada, sobre todo, por las nuevas tecnologías de comunicación y la facilitación del tráfico de información, lo que genera impactos en la tensión entre localidad y globalidad.

Es cierto que las prácticas transnacionales han estado presentes en mayor o menor medida en los movimientos migratorios, es un hecho que las nuevas tecnologías de la información son responsables de posibilitar nuevas dinámicas y relaciones en el espacio de la inmigración, sea para investigar y obtener informaciones sobre los destinos que les interesan, sea como facilitador de contactos múltiples (estudios, empleos, viajes, vuelos baratos) o facilitando la adaptación y la reconstrucción de las vidas de los inmigrantes.

La familia que se ha quedado en Brasil, por ejemplo, no parece estar tan lejos, pues pueden hablar y mirar a sus familiares cuando lo necesiten, utilizando medios tecnológicos de comunicación, alejando la sensación de soledad. Además, en el caso específico de mi investigación, esos medios han posibilitado que personas con los mismos intereses se encuentren y trabajen juntas, en red, buscando reconocimiento y visibilidad en los nuevos espacios de residencia, manteniendo sus vínculos con sus lugares de origen.

Las orientaciones destinadas a las profesoras y otras involucradas con el PLH están marcadas por discursos de mantenimiento de los vínculos con Brasil, en los cuales se destacan las conexiones familiares, de los símbolos y de las memorias del país. La

profesora doctora Maria Luiza Ortiz, que realiza formaciones para profesores de PLH, subraya que,

La lengua de herencia debe tornarse un modo de ser y de estar, un enlace que nos conduce a nuestra cultura, a nuestras raíces; aprenderla significa revitalizar nuestros contactos con ella, convivir y mantener los lazos que nos unen a ella (Souza y Lira, 2017, p.11. Traducción mía).

Dorneles (2017), profesora de PLH, resalta que, en la enseñanza de POLH, la preocupación va más allá de sistematizar la enseñanza de la lengua; “es necesario considerar la enseñanza de la brasilidad como forma de crear un sentimiento de pertenencia a la lengua y cultura” (p.183.Traducción mía).

Destaco la definición que brinda la profesora doctora de la APBC acerca de la lengua de herencia:

La lengua de herencia es un idioma de comunicación relacionado con un contexto sociocultural familiar, que ayuda a estructurar el pensamiento, los discursos y sus significados. La cultura de herencia, así como también la lengua, si no es transmitida por la familia, difícilmente será aprendida, puesto que, en la mayoría de los casos, los descendientes de inmigrantes nacieron o llegaron en edad muy temprana al país de residencia (Gomes, 2017, p. 38).

Por ser la lengua de herencia una lengua transmitida por familiares y compartida con otras personas que se identifican con ella en un contexto lingüístico minoritario, los momentos de interacción en las iniciativas de PLH, especialmente los dedicados a los niños, traen para este contexto componentes que simbolizan el Brasil. Estos momentos de interacción son promovidos por padres y madres inmigrantes que consideran importantes para sus historias, su idea de persona que también pertenece, por lo menos en parte, a otro sitio y cultura. Son madres y padres en busca de hacer que sus hijos se sientan también brasileños.

En este capítulo, presento inicialmente como las iniciativas de lengua de herencia en Europa han imaginado el Brasil en la enseñanza de PLH; describo cómo este universo simbólico aparece en las propuestas de eventos promovidos por las asociaciones y en las prácticas pedagógicas, incluidas las clases de PLH para *brasileirinhos*, especialmente en Cataluña; y analizo aún como los espacios de las asociaciones que promueven la lengua de herencia, las clases, los eventos y las fiestas posibilitan encuentros y sociabilidades entre padres, madres y niños, desde los ejemplos de mi trabajo de campo en la APBC.

6.1 IMAGINARIO DEL BRASIL EN LA ENSEÑANZA DE PLH

Según Margolis (2013), la mayoría de los brasileños lleva consigo un imaginario cultural de su propia región de origen, que solo es percibido después de la llegada a cualquier lugar en el exterior. De acuerdo con la autora, la identidad nacional es una abstracción en Brasil, ya que los brasileños tienen su propio sello en el contexto de la inmigración, y muchas veces solo aprenden lo que es Brasil después que salen del país. Además de los imaginarios que esos inmigrantes llevan de sus propias regiones, hay imaginarios de Brasil más generales: como la bandera nacional, la samba, el capoeira, el día de la independencia del país, el fútbol y ciertas comidas.

Al tratar de la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil para niños en el extranjero, los elementos simbólicos llevados a ese contexto también son rescatados de la memoria de esas brasileñas que, a través de sus imaginarios e historias personales, buscan transmitir su lengua y su cultura.

Como he destacado anteriormente, esas brasileñas tienen su origen en varias provincias de Brasil. Se trata de un país muy extenso, con 8.516.000 km², caracterizado por su diversidad de clima, relieve y cultura. Cada región tiene características propias, singulares, pero, cuando hablamos de cultura brasileña fuera de Brasil, además de venir a la memoria recuerdos locales, se incorporan los símbolos nacionales.

En los eventos donde estuve sobre portugués como lengua de herencia, la orientación del trabajo pedagógico relacionado con los asuntos abordados, siempre enfatizó la idea de que cada contexto de enseñanza de PLH es singular, y es necesario, a partir de cada realidad local, programar los contenidos a ser impartidos, llevando a las clases elementos simbólicos de una idea más unificada de Brasil, además de las especificidades de origen regional de las (os) inmigrantes involucrados con sus hijos en los proyectos. Como ejemplo de estas orientaciones, durante el evento del SEPOLH en Múnich, en 2015, una de las organizadoras resaltó que la lengua de herencia tiene sus especificidades, y es necesario asociar el “bagaje étnico y cultural” de los niños al contexto donde están inseridos.

Una metodología muy recurrente, que observé durante las clases en la APBC, consistía en que la profesora pedía a los niños que conversaran con sus madres o padres brasileños

sobre sus vidas y sus historias de infancia, así como sobre las características de su región de origen en Brasil, y la continuación trajeran a la clase y reprodujeran estas historias para el grupo. Esto generaba una conversación entre los niños y la profesora sobre la idea de diversidad regional de sus orígenes, caracterización de los modos de vida y de la simbología de lo que es imaginado como común al Brasil. Pero, las comunicaciones entre los niños mezclaban muchas veces el idioma portugués con el catalán y español, lo que motivaba la mediación de la profesora, que siempre hablaba y traducía a todos en portugués.

Según Gomes (2017), el punto de partida para la planificación de la enseñanza de una lengua de herencia es el vínculo afectivo y cultural que los niños tienen y, “más que conocer sus necesidades de aprendizaje, consideramos esencial desvelar las representaciones de la lengua y cultura de Brasil que los alumnos llevan consigo” (p.275). Este argumento se ha tornado central en las defensas de los proyectos de PLH llevados adelante por las asociaciones.

Gomes refuerza que,

En las clases se pueden explorar las memorias construidas por los niños a través de los viajes, de las visitas de los familiares brasileños y aun de las conversaciones constituidas en este idioma y también promover el contacto con más contextos de habla portuguesa, tales como asociaciones, eventos culturales, artísticos o demás interlocutores distintos a los familiares y profesores (Gomes, 2017, p.277).

El PLH se ha convertido en una lengua de sentimiento que despierta todo un imaginario sobre Brasil, en este caso. Las observaciones de Gomes (2017) permiten entender la diferencia entre la metodología en la enseñanza de portugués como lengua de herencia (PLH) y el portugués como lengua extranjera (PLE). El PLH busca en el repertorio de los niños los contenidos a ser explorados, y el portugués como lengua extranjera tiene un fundamento técnico y gramatical, para aplicaciones pragmáticas. La profesora Edleise Mendes (2015) destaca que, en la mayoría de los materiales didácticos del portugués como Lengua Extranjera, o segunda lengua, por ejemplo, sobresalen los elementos del imaginario común, que representa la riqueza cultural de un pueblo, como las fiestas populares, la culinaria y las tradiciones. “La lengua, de ese modo, es vista apenas como un

sistema que está al servicio de la transmisión cultural, que pasa de generación a generación, de modo uniforme y estático” (Mendes 2015, p. 208.Traducción mía).

Entiendo que, en la enseñanza del portugués como lengua extranjera, se utiliza la cultura para intentar insertar al aprendiz en un contexto, pero no activa las memorias, los sentimientos, los vínculos, como acontece en la enseñanza del portugués como lengua de herencia. La cultura abordada en LE es estandarizada, materializada, pasa a tener un significado único, como un producto.

Sin embargo, eso no significa que en la enseñanza de la lengua de herencia no están presentes los elementos de los imaginarios comunes de los involucrados; la exploración de la gastronomía brasileña; la conmemoración de fechas festivas de Brasil; la literatura brasileña, principalmente la infantil y juvenil; las canciones y los juegos tradicionales se conjugan con los conocimientos específicos traídos por los alumnos, además de las experiencias vividas por las brasileñas y los brasileños adultos implicados en las iniciativas. Las memorias personales de esos inmigrantes y sus sentimientos en torno a sus lugares de origen son convertidos en simbologías nacionales de la enseñanza de PLH. Por tanto, son más plurales, diversos y lúdicos, compartiendo espacio con las simbologías más homogéneas, como la bandera nacional, por ejemplo.

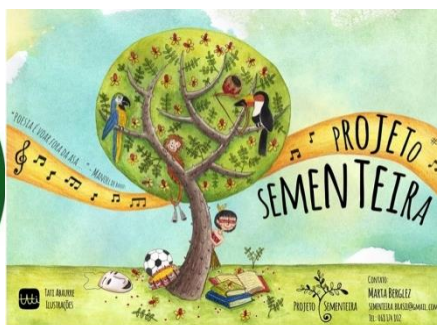
En las clases de la APBC, las profesoras rescataban canciones y juegos populares recurrentes en Brasil para trabajar la lengua portuguesa con los niños. Muchas veces esas canciones y juegos eran recuperados a partir de sus propias memorias de infancia. Las madres y padres también eran invitados a participar de las clases, presentando elementos culturales que formasen parte de sus regiones de origen de Brasil. En un encuentro con una madre, le pregunté como ella veía el trabajo de las profesoras considerando el origen de los socios. La madre respondió que ellas ponían mucho cuidado en atender la diversidad de orígenes en las clases, y lo ejemplificó diciendo que una vez las profesoras realizaron un proyecto para presentar todas las regiones de Brasil e invitaron a las madres y padres a ir a hablar sobre sus lugares de origen en Brasil. La madre destacó que ella les hizo un juego de memoria con frutas y animales de su región - la provincia de Pará (norte de Brasil).

Además, asistí a una clase en que la profesora exploró las regiones de origen de las madres y padres, utilizando el mapa del Brasil para mostrar de manera ilustrativa los diferentes lugares de sus procedencias. También en otra situación, en la turma de los niños mayores, en que mi hija participó, la profesora aprovechó su presencia para que ella hablase sobre su origen de Brasil y donde había nacido. La propia presentación y charlas sobre los orígenes de los niños son una práctica metodológica común, que es considerada un modo de integrar a los nuevos niños en la clase, pero también un modo de trabajar la lengua de herencia a partir de sus propios repertorios simbólicos.

Más allá de los temas regionales, pregunté a una profesora si ellas trabajaban con las fechas conmemorativas nacionales, como: la Independencia del Brasil, Día de la Bandera y el día de la Proclamación de la República, por ejemplo, que son festivas en Brasil. Ella afirmó que sí, que trabajaban las fechas de la proclamación y la independencia de Brasil solamente con los niños mayores, y el día de la bandera con todos. Esto remitía a los símbolos de una memoria nacional oficial, convirtiéndolos también en los signos que pasan a formar parte de las narrativas de la identidad brasileña en exterior, con la esperanza que tuvieran unos efectos sobre unos niños que siempre o casi toda su vida han vivido distantes del país de origen de su padre o madre, o de ambos.

Destaco que la bandera de Brasil es el símbolo nacional, utilizado por todas las iniciativas que he acompañado en la investigación, para allá de Cataluña. En los eventos, encuentros y en las sedes de las iniciativas, la bandera o sus colores constituyen la mayor representación visual de identificación con el país de origen. La referencia a Brasil es reiterada también en los logotipos de las iniciativas de las más distintas asociaciones de PLH, por los colores verde, azul y amarillo y por elementos simbólicos brasileños de la fauna, la flora, objetos culturales, juegos, niños y niñas.

Imagen 17 – Logotipos de las iniciativas



Fuente: Perfiles de Facebook de las iniciativas²¹⁸

²¹⁸ Las imágenes fueran sacadas del perfil de las iniciativas en Facebook. En orden de presentación, están disponibles en: Brasileirinhos em Stutgard <https://www.facebook.com/groups/454422528094144/>

Herança Brasileira

<https://www.facebook.com/herancabrasileira/photos/a.250990748597433/250990828597425/?type=1&theater>

Papagaio

<https://www.facebook.com/vereinpapagaio.at/photos/a.254058621387292/254058631387291/?type=1&theater>

BREACC

<https://www.facebook.com/Breaccbook/photos/a.140457762663828/133631776679760/?type=1&theater>

Sementeira

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=612096032246816&set=gm.1525998800971337&type=1&theater>

Herança Viva

<https://www.facebook.com/1635192726740892/photos/a.1635192860074212/1780167735576723/?type=1&theater>

A hora do Conto em Dubai

<https://www.facebook.com/1635192726740892/photos/a.1635192860074212/1780167735576723/?type=1&theater>

Las imágenes destacadas contienen elementos simbólicos que buscan remitir a una idea de lo que significa la enseñanza del PLH. Además de incluir los colores que representan a Brasil -la bandera y el mapa-, aparecen otros elementos que indican para quién se destinan los proyectos, y se aprecia a los niños interactuando con el país.

También están presentes símbolos que relacionan a los dos países de acogida, como es el logotipo de la APBC, última ilustración, que -según la profesora y cofundadora de la asociación- representa una nueva fase de asociación, en que se trata de lograr algo que represente el proyecto de forma divertida y que conecte las raíces de Brasil y las de Cataluña, representada por los colores rojo y azul. De tres ilustraciones propuestas para elegir, esta fue la elegida. Según la cofundadora, “Gostamos da forma meio árvore com as letras interligadas e as cores da bandeira do Brasil e da Catalunha”.

La ilustración del proyecto *A Hora do Conto* en Dubai, según su fundadora, además de tener los colores de la bandera, contiene un libro abierto que representa la narración de historias de la cultura y las tradiciones de Brasil. “Ese libro abierto trae luz, representando el conocimiento de donde somos, de nuestras raíces. El círculo azul de nuestra bandera, con estrellas, representan los Estados y el Distrito Federal, que forman nuestro país”. En las ilustraciones, otro símbolo lleno de significados son los árboles, que transmiten la idea de las raíces y conexiones entre las generaciones, un símbolo de prosperidad.

La creadora del proyecto *Mala de Herança*, proyecto fundado en 2012 en Múnich, Alemania, que tiene como objetivo incentivar la enseñanza del PLH a través de la lectura y la narración de historias, además de realizar actividades y talleres de lengua y cultura, destaca: “dentro de la maleta que llevo va la bandera de Brasil, libros brasileños, lengua y literatura brasileñas” (Heath y Almeida, 2017, p.23. Traducción mía). La madre relata que el deseo de brasilidad y del compromiso de vivir en una familia *teuto-brasileira*²¹⁹, unido al hecho de saber que existían espacios fuera de la familia que consolidan el hablar portugués de los niños, resolvió “proyectar mi cuerpo brasileño fuera de mí. En una

heater Casa do Brasil en La Spezia
<https://www.facebook.com/casadobrasillaspezia/photos/a.220833281943349/284326775593999/?type=1&theater>
eater APBC
<https://www.facebook.com/AssociacaoDePaisDeBrasileirinhosNaCatalunha/photos/a.161178500706590/229386287219144/?type=1&theater>

²¹⁹ Expresión utilizada para definir las personas de origen alemán y brasileña.

maleta. Dentro, el Brasil: con su lengua y su cultura, en la búsqueda de la consolidación de una identidad, de la brasilidad.” (Heath y Almeida, 2017, p.33). El proyecto *Mala de Herança* se expandió y está presente en Austria, Dubái, Eslovenia e Irlanda. Más abajo, la foto ilustra el formato de los encuentros de la *Mala de Herança*.

Imagen 18 – Mala de Herencia - Múnich



Fuente: Mala de Herança²²⁰

Entiendo la *Mala de Herança* como una metáfora de la idea de las memorias de herencia que el inmigrante trae en la maleta, y estas memorias guardadas parecen ser las referencias simbólicas que se desean transmitir. De nuevo pasa por un simbolismo de lo vivido, del afecto, y no estandarizado como memoria institucional de la nación. La lengua acaba funcionando como vehículo de transmisión, pero también como elemento simbólico a través del cual la dimensión afectiva se revela, y es sentida, en la visión de las agentes de este proceso.

Además de la bandera brasileña y de los colores frecuentemente utilizados, las fechas de días festivos de Brasil son celebradas a lo largo del período lectivo por las iniciativas de PLH: Carnaval, Pascua, Día de los Indios, Fiestas de Junio, 7 de septiembre (día de la Independencia de Brasil), Día de los Niños (el 12 de octubre) y Navidad. Aunque varias fiestas no son de origen brasileño, sí tienen una forma brasileña de celebrarse. Las canciones, los juegos y la literatura de varios sitios de Brasil son utilizados y cultivados en todos los ambientes festivos, en eventos y en las clases del PLH.

²²⁰ Disponible en https://www.facebook.com/pg/maladeheranca/photos/?ref=page_internal Consultado el 04/06/2019.

En el sitio web *Brasileirinhos*, de la *Brasil em Mente*²²¹, es posible encontrar como sugerencia “25 canciones que todo *brasileirinho* **debe** saber cantar”, piezas son consideradas como parte del folclore de varias regiones del Brasil, llamadas “*cantigas de rodas*”. También están disponibles “100 juegos para enseñar-aprender jugando”. Los juegos tienen su descripción, en la cual se explica cómo se juega, pues los nombres de los juegos muchas veces no son los mismos en diferentes regiones de Brasil. En el sitio web *Brasileirinhos pelo mundo*²²², también hay un artículo que destaca canciones y “juegos tradicionales de Brasil”. Esas dos páginas están bastante articuladas con las iniciativas de PLH y sirven como fuente de referencia para las elecciones de los materiales utilizados en las actividades destinadas a la lengua y la cultura brasileñas y van construyendo un acervo de la diversidad regional brasileña, mediada por las experiencias de los inmigrantes.

La gastronomía brasileña es otro elemento explorado en la enseñanza de la cultura brasileña, con la idea de mantener la “cultura e historias vivas y presentes de nuestros *brasileirinhos* a través del cultivo de las memorias afectivas adquiridas alrededor de la mesa²²³”. La organización *Brasil em Mente*, en su sitio web, tiene la categoría *culinariando*, en la cual incluye las recetas y la historia de algunos alimentos brasileños. Entre las comidas que más se destacan, cuando se trata de lengua de herencia brasileña, especialmente relacionado con los niños, están los platos conocidos como *brigadeiro*, *coxinha* y *pão de queijo*. La autora Abdala (1997 p. 161 apud Morais 2011b) habla sobre el *pão de queijo*, comida caracterizada como *Mineira*²²⁴, que “permite una referencia a la tradición que se reconoce en el sabor en la infancia y en una imaginaria pureza” (p.249.Traducción mía). Yo incluyo, junto con el *pão de queijo*, el *brigadeiro* y la *coxinha*, que forman parte de los sabores de la infancia de muchas madres, principalmente del Sureste y Sur de Brasil.

²²¹ Inicitiva ubicada en Nueva York, destacada anteriormente. Para más informaciones, acceder: <https://brasileirinhos.wordpress.com/25-musicas-que-todo-brasileirinho-deve-cantar/>

²²² Para más informaciones, acceder: <https://www.brasileirinhospelomundo.com/brincadeira-de-crianca-manterdo-o-plh-atraves-de-jogos-e-cantigas-tradicionais-do-brasil/>

²²³ Informaciones disponibles en el sitio web de la iniciativa Brasil em Mente. <https://brasileirinhos.wordpress.com/category/culinariando/> Consultado el 23/06/2019.

²²⁴ Cocina mineira es referente a las comidas del Estado de Minas Gerais, localizado en el sudeste de Brasil.

Imagen 19 – Brigadeiro – Pão de queijo - Coxinha



Brigadeiro



Pão de queijo



Coxinha

Imagen 20 – Cartel Yincana Brasileirinhos em Málaga

BRIGADEIRO DE MALAGA

YINCANA

SEXTA-FEIRA 5 JUNHO AS 19:00H
JANUAS ABIERTAS - FACULTAD DE EDUCACION
UNIVERSIDAD DE MALAGA

Venha desfrutar de uma tarde com sabor a Brasil...

COMIDAS TÍPICAS
BRINCADEIRAS E COMPETIÇÕES
SAMBAGUA DO RIO BATUCADA
E MUITAS MAIS SURPRESAS

¡TE ESPERAMOS!

Como chegar e onde estacionar:
★ "JANUAS ABIERTAS":
Espaço ao ar livre
localizado atrás da
Faculdade de Educação e
do Aulário Gerald Brenand
da Universidade de Málaga
P Estacionamento

Mais informação:
f <https://www.facebook.com/brasileirinhosmalaga/>
616035622 / 660844550

DULCITOS

SALADITOS

COMIDAS DELICIOSAS DE LAS FIESTAS BRASILEÑAS

#Yincana
#SaborABrasil
#DulcesYSalados
#GastronomiaBrasileña
#Cultura

f <https://www.facebook.com/brasileirinhosmalaga/>

Fuente: https://www.facebook.com/pg/brasileirinhosmalaga/photos/?ref=page_internal

Como muchas iniciativas realizan encuentros (mensuales o quincenales), o incluso en otros eventos promovidos, con frecuencia se pide a los participantes llevar comidas para compartir. Muchas veces, se les solicita llevar platos típicos de distintas regiones de Brasil y se destaca que en el evento habrá comidas del país, como demuestra la imagen expuesta arriba. El cartel corresponde a la divulgación de una yincana realizada en la Universidad de Málaga en julio de 2016, organizada por las familias de la iniciativa *Brasileirinhos* en Málaga, evento que fue abierto a la comunidad en general y por eso incluye una parte del vocabulario en español y otra en portugués. En el cartel se destaca que la actividad será una “tarde con sabor de Brasil”, e incluye imágenes con sugerencias de comidas típicas de las fiestas brasileñas.

La gastronomía de Brasil es muy variada, y cada región tiene platos específicos, que muchas veces no son muy consumidos en otras regiones del país. Según Da Matta (1986), el código de la comida es importante, pues sus posibilidades simbólicas permiten hacer una mediación “entre cabeza y vientre, entre cuerpo y alma, permitiendo operar simultáneamente con una serie de códigos culturales” (p. 35. Traducción mía). Según Morais (2011b), la culinaria es uno de los modos por los cuales las identidades asumen alguna materialidad, y aún puede contener discursos. “La comida también habla”, dice ella (Morais, 2011b, p. 294). Los momentos de encuentro en las asociaciones de PLH, donde la comida forma parte del ritual, corrobora con la idea de que esta es una confraternización a la brasileña.

Traigo tal reflexión sobre la comida, como parte de este universo simbólico que, al lado de la literatura, de la música, de los colores, de los juegos, de los objetos culturales y de la naturaleza, ganan sentido de brasilidad. La comida “típica brasileña” traída a estos espacios de inmigración, es entendida como refuerzo para el reconocimiento y construcción de identidades, de la brasilidad que está en juego y revela un importante diálogo con la memoria de las personas.

Morais (2011a) resalta que la comida típica no es cualquier comida; su significado “representa experiencias vividas, representa el pasado y, al hacerlo, lo coloca en relación con los que viven el presente” (p.243. Traducción mía), presentándose también como componentes de la memoria oficial del grupo. Abajo presento dos imágenes más de encuentros con comidas brasileñas en eventos promovidos por una iniciativa brasileña en Francia. Resalto que en la primera imagen está presente el arroz y los frijoles, considerada “la comida básica” para los brasileños, que, según Da Matta (1986), se trata de una comida usada como metáfora para la rutina del mundo diario de los brasileños, “comer arroz con frijoles es mezclar, entonces, el negro y el blanco, la cama y la mesa, formando parte de un mismo proceso lógico y cultural de la sociedad brasileña” (p.37. Traducción mía).

Imagen 21 – Comidas brasileñas



Fuente: Herança Brasileira²²⁵

Otro elemento muy explorado en la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil es la literatura, sobre todo la literatura infantil y juvenil. Autores clásicos de la literatura brasileña son utilizados y sugeridos como forma de realizar las actividades pedagógicas. Además de explorar escritores clásicos de la literatura infantil brasileña, como Monteiro Lobato, creador del *Sítio do Pica-Pau Amarelo* y Mauricio de Souza, creador de la *Turma da Mônica*²²⁶ (imágenes abajo). Muy probablemente, los padres se socializaron en la infancia, a partir de esos escritores y sus personajes, a través de las escuelas brasileñas y de la difusión de estos personajes en la TV abierta.

Durante el trabajo de campo, observé el uso de los autores mencionados arriba en las actividades de la APBC. En mi primer contacto con la asociación, en una colonia de vacaciones, las profesoras estaban ensayando una pieza teatral llamada “*Sítio do Pica-Amarelo e Os Saltimbancos Trapalhões*”, donde se habían mezclado dos historias infantiles de gran impacto en Brasil, sobre todo en los años de 1980. A lo largo del año lectivo de 2015/2016, en las clases de la APBC fue utilizada la película de la *Turma da Mônica*, de Mauricio de Souza, en el período de Navidad, en el grupo *Onça Pintada* (5 a 7

²²⁵ Disponible en

<https://www.facebook.com/herancabrasileira/photos/a.668650266831477/811580609205108/?type=3&theater>
Consultado el 04/06/2019

²²⁶ Imagen del Sitio del Pica pau amarelo extraída de la página https://www.facebook.com/pg/sitiodopicapauamareloomundomagicodelobato/photos/?ref=page_internal
Y la imagen de la Turma da Mônica https://pt.wikipedia.org/wiki/Turma_da_M%C3%B4nica

años). La literatura y las películas utilizadas traían personajes e historias del universo simbólico de la infancia de las madres y de los padres brasileños.

Estos autores, personajes e historias, entre otros del género, también componían el acervo de la biblioteca de la APBC, y con mucha frecuencia las profesoras sugerían esos libros para los niños. Resalto que son historias y personajes de la infancia de los padres y madres, en un período en que en Brasil se universalizaban ciertas referencias literarias escolares y que acababan siendo lo que ellos buscaban transmitir a los hijos como herencia brasileña en los proyectos de enseñanza de la lengua. De nuevo es la memoria de sus experiencias las que eran accionadas como vínculo simbólico y afectivo de una idea de identificación con Brasil.

Imagen 22 – Sítio Pica-Pau Amarelo y Turma da Mônica



Fuente: Sítio do Pica-Pau Amarelo²²⁷ y Turma da Mônica²²⁸

Otras referencias son escritores y actores brasileños contemporáneos que hacen gira por países de Europa y también son invitados a realizaren presentaciones para los *brasileirinhos*. Los espectáculos, muchas veces, son organizados y promovidos por las iniciativas que están involucradas en la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil. Son presentaciones que valorizan elementos lúdicos de la forma de contar historias, de cantar y de jugar, son hablados en portugués y remiten a los universos simbólicos de las culturas regionales de Brasil. Destaco abajo algunas de esas presentaciones realizadas al largo de mi investigación:

²²⁷ Imagen Sítio do Pica-Pau Amarelo disponible en https://www.facebook.com/pg/Sitio-do-picapau-amarelo-eternamente-524656307597234/photos/?ref=page_internal

²²⁸ Imagen Turma da Mônica disponible en https://pt.wikipedia.org/wiki/Turma_da_M%C3%B4nica#/media/Ficheiro:Turma_da_M%C3%B4nica.jpg

Imagen 23 – Carteles: Os buritis – Jandins de Cataventos - Desenrolando a Língua



Fuente: Facebook Mala de Herança: *Os buriti*²²⁹ y *Jandins de Cataventos*²³⁰

El espectáculo *Desenrolando a Língua* fue presentando en varias ciudades de Europa, donde hay iniciativas que trabajan con el portugués como lengua de herencia brasileña, las presentaciones acontecieron en Alemania, Austria, España, Francia, Inglaterra, Italia, Irlanda, Luxemburgo, Suiza, y en los Estados Unidos de América²³¹. La autora y actriz del espectáculo es una colaboradora en la APBC en Barcelona, y con frecuencia desarrolla actividades lúdicas con los niños en la asociación.

Es habitual, cuando hay algún espectáculo destinado a los niños que tienen vínculos con la lengua portuguesa, sobre todo con el portugués brasileño, que las iniciativas que promueven la enseñanza de PLH divulguen en las redes sociales la gira de esos espectáculos y eventos, compartiendo las informaciones y sugiriendo la posibilidad de realizarse también en otras ciudades cuyas iniciativas están presentes. El espectáculo “Jardim de Cataventos” (imagen arriba), por ejemplo, realizó en febrero de 2019 ocho presentaciones en diferentes asociaciones en Italia.

Las estrategias utilizadas por las iniciativas para estrechar los vínculos y acercar a los niños a Brasil, explorando elementos simbólicos brasileños a través del uso de los colores,

²²⁹ Cartel del grupo Os Buriti disponible en <https://www.facebook.com/maladeheranca/photos/a.1570764763149830/2084691385090496/?type=3&theater>

²³⁰ El cartel Jardim de Cataventos fue publicada en el perfil de Facebook de la iniciativa Mala de Herança de Múnich, divulgando la presentación del grupo en Stuttgart, bajo la coordinación de la iniciativa Brasileirinhos em Stuttgart <https://www.facebook.com/maladeheranca/photos/a.1570764763149830/2129768600582774/?type=3&theater>

²³¹ Informaciones extraídas del blog del proyecto. <http://desenrolandoemcena.blogspot.com/>

canciones, juegos, libros y comidas, buscan a través de esos recursos dar significado en la enseñanza y aprendizaje del portugués como lengua de herencia, con la intención de hacer que los niños involucrados en estos proyectos se sientan también brasileños.

Moroni (2017), una de las principales articuladoras en Barcelona, destaca que el papel de las iniciativas es proporcionar a los aprendices de la lengua de herencia oportunidades de vivenciar prácticas culturales significativas en la lengua, ampliando el repertorio de experiencias afectivas; a partir del acompañamiento de las actividades desarrolladas por esas iniciativas en Europa. Del que he analizado, me parece que estas vienen cumpliendo los objetivos que proponen en el movimiento de la enseñanza del portugués como lengua de herencia brasileña, inclusive en el caso de Barcelona.

6.2 LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA ASSOCIAÇÃO DE PAIS DE BRASILEIRINHOS DA CATALUNHA

Las actividades desarrolladas para los niños que participan de la APBC siguen un proyecto pedagógico llamado Proyecto Educativo-Cultural²³². Los trabajos realizados en las clases de portugués como lengua de herencia buscan que los niños desarrollen sus competencias para interactuar en ambientes brasileños, o sea, no es solamente saber la lengua, sino también lo que se entiende por la cultura, las costumbres y los hábitos de Brasil. Según el Proyecto, al considerar la diversidad lingüística y cultural de los niños, estos son invitados a explorar y traer diferentes ejes de su identidad. Estos proyectos de enseñanza se caracterizan por la conexión entre la lengua y las referencias musicales, literarias, imágenes y juegos que tengan relaciones con el Brasil de sus madres y padres.

El Proyecto propone que las profesoras de los niños menores realicen actividades que rescaten y reinventen la cultura de la infancia: canciones de ruedas, juegos populares, narraciones de historias, muchas veces con la participación de los padres. Para los niños mayores, las actividades incluyen la lectura, la escritura y la producción de contenidos. Cada curso lectivo tiene un eje temático para todos los grupos, por ejemplo: Regiones de

²³² Más informaciones disponible en <http://apbc.cat/> Consultado el 25/06/2019.

Brasil, Ciencias, Olimpiadas y Teatro, que son elegidos de acuerdo con la necesidad percibida por las profesoras, “o aún por alguna fecha o evento cultural importante, como en el caso de 2016, con las Olimpiadas de Rio de Janeiro, en Brasil (Gomes, 2017, p.45).

Aprovechando la realización de las Olimpiadas en Brasil, en el año lectivo de 2015/2016 las profesoras trabajaron el tema en las clases. Los alumnos de la APBC (de Barcelona y Canet de Mar) tuvieron la oportunidad de visitar el Museo Olímpico y del Deporte Juan Antonio Samaranch de Barcelona, pues en aquella ocasión estaba aconteciendo la exposición “3, 2, 1...Rio”. Fue un día de mucha interacción entre madres, padres y niños. Los niños visitaron la exposición muy atentos y escucharon las explicaciones del guía. Las profesoras hacían preguntas en portugués para los niños sobre los símbolos olímpicos, como, por ejemplo: “o que vai dentro da tocha?” y “como foram concebidos os mascotes”. Las mascotas fueron un tema muy animado entre ellos y una oportunidad para que las profesoras hablasen de los significados de sus nombres y lo que representaban como símbolos de las *Olimpíadas do Rio de Janeiro*²³³

Las clases, según el Proyecto Pedagógico de la APBC, son un momento de intercambio e interacción entre los niños de origen brasileño, conducidas por alguien que no sea el padre o la madre: las profesoras que hacen una mediación más allá de las memorias y símbolos individuales familiares, construyendo un ambiente de intercambios. Para los padres de la ABPC, las profesoras “enriquecen el universo de brasilidad de los alumnos y apoyan a las familias en el trabajo ya hecho dentro de casa”²³⁴.

Las madres y padres demuestran que disfrutaban del trabajo realizado por las profesoras, al final de las clases las agradecían e interactuaban con ellas de forma relajada, riendo con las historias y situaciones contadas por las profesoras; y los niños abrazaban y besaban a sus profesoras para despedirse de ellas. Había una relación de atención y cariño entre las personas, tanto con los niños entre los adultos que circulaban por la asociación. En todos los momentos que estuve presente en la asociación, en las clases y en encuentros, percibí que hay un sentimiento de solidaridad y empatía entre las personas, tal vez por entenderse

²³³ Las mascotas Vinicius y Tom representaban la diversidad de la fauna y de la flora de Brasil, además una referencia a Vinicius de Moraes y Tom Jobim, que fueran músicos brasileños famosos y coescritores de una de las canciones más emblemáticas del Rio de Janeiro, *Garota de Ipanema*.

²³⁴ Disponible en <http://apbc.cat/> Consultado el 04/06/2019.

mutuamente en sus experiencias como inmigrantes. En muchos casos, las relaciones trascendían aquel espacio, y las personas pasaban a tener un vínculo de amistad más allá de la asociación.

Además de las clases, la APBC promueve otras actividades lúdicas, encuentros y conmemoraciones de fechas festivas brasileñas. Según Moroni y Gomes (2015), un punto importante en la pauta de la APBC es realizar actividades sociales y fiestas que, unas veces son solamente para los socios, y otras abiertas al público. Las celebraciones promueven encuentros que reúnen a los niños y sus familias y divulgan la cultura brasileña en la comunidad local, ya que entre los asociados predominan las familias de nacionalidad mixta, sobre todo catalán (Moroni y Gomes, 2015).

Según Moroni (2017), en el inicio de las actividades de la APBC, no se había desarrollado ninguna propuesta de enseñanza de PLH para niños de origen brasileño, hasta que el equipo pedagógico de la Asociación estructuró su trabajo y fue necesario mapear, ver y procesar toda la diversidad existente en las clases, lo que requirió tiempo y capacitación específica para actuar con PLH, “de modo que las profesoras tienen una bagaje de experiencias en educación que se completan” (p.147. Traducción mía).

Se destaca el perfil de las profesoras que actúan en la APBC, todas con formación universitaria (pedagogía, letras, psicología; en la época de la investigación, dos de ellas realizaban sus doctorados). Para complementar su formación, esas profesoras realizan talleres y cursos sobre PLH. En conversación con la presidenta de la asociación, me informó que la APBC carece de fondos para enviar a todas las profesoras a eventos de formación en PLH, entonces, generalmente, va la profesora que es la coordinadora pedagógica. La presidenta, por ser colaboradora de la organización *Brasil em Mente*, utilizando de sus redes de colaboración, relató que pidió a la coordinadora de la organización conceder dos becas para que las profesoras de la APBC realizaran el curso de formación en PLH, de esta forma las profesoras van poco a poco especializándose en el área y las iniciativas se van fortaleciendo.

Según las profesoras de la APBC, la dinámica pedagógica está conformada por encuentros mensuales, donde ellas hablan y piensan sobre lo que harán en el próximo período lectivo.

Al elegir una temática, elaboran un proyecto común para todas las clases, mientras con objetivos de acuerdo con las pedagogías para los distintos grupos etarios. Después presentan a los socios (madres y padres) y entre ellos analizan lo que es viable o no y sugieren cambios y adiciones. Según una profesora con quién estuve algunas veces en campo, los proyectos nacen a partir de las necesidades de los alumnos, que son detectadas en el año lectivo corriente. A partir de las manifestaciones, narraciones y temas traídos por los niños en las clases, las profesoras conocen las memorias y expectativas de los padres, y eso permite que, posteriormente, las profesoras elaboren una pedagogía a partir de sus experiencias.

La profesora Juliana, en entrevista para el Ponto de Memoria España²³⁵, proyecto de memoria oral de la inmigración de brasileños en el país, destaca que la intención de las profesoras es que los niños entiendan que ser brasileño es una riqueza, no es negativo.

Então aqui nós trabalhamos aproveitando a diversidade do Brasil, a gente trabalha pensando que eles têm uma origem diferente e que isto é bom. Então nosso trabalho é transferir, é “ensinar” a cultura, transmitir a cultura brasileira, porém valorizando também a cultura local, porque eles vêm, eles são catalães, e muitas vezes os pais são estrangeiros, tem uma cultura alemã, francesa, enfim independendo da origem familiar. (Asocia2 – Parte 4, 2015, 15m30s)

Las actividades de la asociación posibilitaban a los niños no solo el conocimiento de la lengua de Brasil, sino que también propiciaban interacciones sociales que creaban situaciones para el uso de la lengua fuera del contexto familiar. Fuera de la clase, el contacto con otros niños de diferentes edades y otros adultos que hablan portugués (que no sus padres, madres y profesores) hacía que viviesen distintas experiencias, ampliando sus vocabularios, valorizando la lengua, sintiéndose más seguros en los círculos de amistad en la asociación.

Durante mi trabajo de campo, al acompañar las actividades desarrolladas por la ABPC, muchos niños venían a hablar conmigo en portugués, y me transmitían que les gustaba mostrar que sabían hablar esa lengua, me hacían diversas preguntas y me incluían en los juegos, como, por ejemplo, preguntaban cuánto tiempo me quedaría en Barcelona,

²³⁵ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4yw8wXbSKO4>

preguntaban sobre mis niños y otras curiosidades. Algunas veces me invitaron a sus juegos, como en uno de los días de la colonia de vacaciones: yo estaba sentada observando las actividades, y uno de los niños me llamó para jugar al “*ovo choco*”, un juego con muchas personas, y entonces nos sentamos en un círculo para jugar. Además de estar con ellos con regularidad en la asociación, creo que el hecho de tener yo una niña participando de las actividades motivó incluyéndome en el círculo de confianza de los participantes de asociación.

6.2.1 LAS CLASES

Las turmas de PLH de la APBC en Barcelona están divididas por edad, en cuatro grupos: Turma Boto, Tatu-Bola, Onça Pintada, Arara Azul y la Turma Saci, en Canet de Mar. Las turmas no tenían nombres inicialmente, solo se clasificaban por edad. Para el período lectivo 2014-2015, fueron bautizadas y recibieron nombres de animales de la fauna brasileña. Según la presidenta de la asociación, la idea se inspiró en otros proyectos de PLH donde las turmas llevaban nombres que hacían referencia a Brasil, lo que sugirió a las profesoras nombrar las turmas de la APBC.

Como las profesoras querían trabajar con los animales en extinción de Brasil, aprovecharon para hacer las dos cosas, trabajar la temática y así elegir los nombres que representarían los grupos. Para ello, llevaron 12 animales en extinción de Brasil, presentaron los animales en las clases, abordando sus características: lo que comían, las regiones donde vivían y por qué se encontraban en extinción. Posteriormente, los niños eligieron los animales favoritos de sus Turmas, con excepción de la Turma Botos, que fue elegido por la profesora, ya que los niños eran muy pequeños. La Turma Saci, en Canet, fue diferente: la profesora destacó que los padres eligieron el nombre, pues, según ellos (las madres y los padres), el Saci era el personaje que los niños más reconocían como brasileño, y la turma surgió ya con ese nombre.

Las clases para los niños se realizan una vez por semana, los sábados del año lectivo. Los objetivos pedagógicos específicos de cada clase, elaborados por las profesoras, buscan: en la **Turma Boto**, para niños de 2 a 4 años, explorar la expresión corporal, los estímulos de los sentidos y la ampliación del vocabulario; en la **Turma Tatu-Bola**, para niños de 4 a 5,

además de explorar los objetivos de la turma anterior, se acrecienta la comunicación oral, interacción social y expresión de opiniones; en la **Turma Onça Pintada**, con niños de 5 a 7, se trabaja la expresión escrita, explorando el alfabeto, las letras, los sonidos, las palabras, y las interferencias del catalán-español-portugués, además de agregar los objetivos de las turmas anteriores; la **Turma Arara Azul**, de niños de 7 a 12 años, trabaja el uso social de la lengua hablada y escrita, producción de conocimiento en la lengua portuguesa, y también se agrega los objetivos de las tres turmas anteriores a esa²³⁶.

El primero grupo es la *Turma Boto*, nombre de un mamífero acuático recurrente en los ríos de la región de la Amazonia y amenazado de extinción. Particularmente, el *boto-rosa*, que es símbolo de esta turma, protagoniza muchas leyendas de la región y es considerado un animal que le gusta jugar e interactuar con humanos.

Imagen 24 – Turma Boto

Turma Boto



Fuente Facebook APBC²³⁷

La *Turma Boto* es para niños de 2 a 4 años, y como son muy pequeños, las madres y los padres participan de las clases, con la idea de potencializar el trabajo de la profesora. Con el objetivo de explorar la expresión corporal, estimular los sentidos y ampliar el vocabulario de los niños, la profesora explora a través de canciones, juegos, pinturas y

²³⁶ Informaciones del sitio web apbc.cat y de Moroni y Gomes (2015, p.30)

²³⁷ Todos los dibujos fueron tomados del sitio web de la asociación en Facebook, en que destacaron cada turma con las respectivas imágenes. Disponible en <https://www.facebook.com/groups/186427838065116/events/>

comidas los sentidos y habilidades de los niños, todo en portugués brasileño. Las madres, padres y niños son invitados a participar en las actividades cantando, bailando, jugando y realizando trabajos manuales.

En una de las clases que asistí, la profesora inició las actividades con canciones infantiles, llamadas en Brasil de *cantigas de roda*, e invitó las madres, padres y abuelos para participar (en este día había dos abuelos). La profesora realizó una actividad manual con papel, en que los niños, con ayuda de sus madres (había un padre) elaboraron un muñequito de navidad. Después de la actividad los niños fueron a comer y mientras los niños comían la profesora buscó una caja con juguetes variados. Después del intervalo, mientras los niños jugaban, la profesora volvió a las “*cantigas de roda*”. Subrayo que en todo el momento de la clase, la profesora hablara y cantara en portugués, coordinando las actividades y explorando la sonoridad de las palabras al mismo tiempo que creaba un ambiente lúdico, seguro y afectuoso entre los niños, las canciones, los juegos y la lengua.

Imagen 25 – Turma Tatu-Bola

Turma Tatu-Bola



Fuente Facebook APBC²³⁸

La turma dos es la *Turma Tatu-Bola*, para niños de 4 a 5 años de edad, con objetivos que contemplan la comunicación oral, la interacción social y la expresión de opiniones; en las clases, los niños cantan, juegan y relatan episodios de sus vidas e historias trabajadas en las

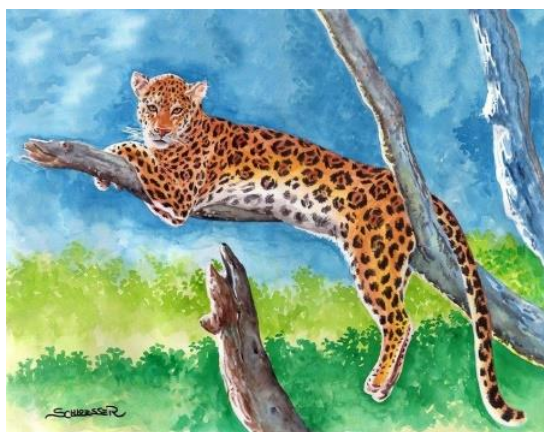
²³⁸ Todos los dibujos fueron extraídos del sitio web de la asociación en Facebook, en que destacaron cada turma con las respectivas imágenes. Disponible en <https://www.facebook.com/groups/186427838065116/events/>

clases, ya que en esta fase etaria los niños logran desarrollar este tipo de comunicación. En una de las clases que asistí, la profesora cantó algunas “*cantigas de roda*” con los niños; después los niños jugaron con juguetes diversos. En la secuencia, la profesora pasó el restante de la película “*Saltibancos Trapalhães*”²³⁹, que habían empezado a asistir en el encuentro anterior. Los niños vieron muy atentos y se rieron de la comedia, después realizaron una actividad manual con papel, en que elaboraron un gatito (personaje de la película). A continuación fueron invitados a hablar de la historia y sus personajes. La idea de la clase es que los niños desarrollen habilidades de comprensión de la lengua y la capacidad de hablar en portugués sobre lo que vieron, también estimulados por la utilización de su trabajo manual con el gatito.

El vocabulario en portugués es explorado, con el objetivo de ampliarlo, al tiempo que se trabaja el contraste de los elementos de la cultura brasileña y española. El *Tatu-Bola*, símbolo de la Turma, es un animal presente en las regiones nordeste y centro-oeste de Brasil, incluida una parte del estado de Minas Gerais, de la región sureste. Los *tatus-bolas* son los únicos de la especie de armadillos capaces de enroscarse completamente dentro de los caparazones, asumiendo forma de pelota. El *tatu-bola* fue elegido la mascota de la Copa Mundial de Fútbol realizada en Brasil en 2014.

Imagen 26 – Turma Onça Pintada

Turma Onça Pintada



Fuente Facebook APBC²⁴⁰

²³⁹ Saltibanco Trapalhães es un película infantil de los años de 1981, estrellado por un grupo de humoristas llamado *Os trapalhães*. El grupo hacía mucho suceso en la época, y la película también se ha tornado.

²⁴⁰ Todos los dibujos fueron extraídos del sitio web de la asociación en Facebook, destacados en cada turma con las respectivas imágenes. Disponible en <https://www.facebook.com/groups/186427838065116/events/>

La Turma *Onça Pintada*, con niños de 5 a 7 años de edad, tiene como objetivo hacer que ellos se expresen de forma escrita, pues ya empezaron el trabajo de alfabetización en la escuela. Se acomete el trabajo con el alfabeto, los sonidos y las palabras, realizado con referencias en catalán, español y portugués. Siguiendo los principios de la lingüística contrastiva, en que se comparan las formas escritas en las tres lenguas, por ejemplo: *vulcão-vulcán-volcà*. Las actividades son realizadas en diferentes niveles de dificultades, de acuerdo con el conocimiento de cada alumno. La profesora, como las otras, utiliza películas, canciones y juegos para estimular a los pequeños a hablar sobre las temáticas. Por ejemplo, en una de las clases que observé fue trabajado el tema de la Navidad, en que se realizaron comparaciones sobre la comida, el clima y la forma de celebrar la fecha en Brasil y Cataluña. En una clase a la que asistí, la profesora pidió que los niños trajeran elementos que simbolizasen la Navidad. Los alumnos llevaron pelotas y estrellas, a partir de esos elementos y otros que había en la clase, crearon una historia. La comunicación oral fue bastante explorada, y con algunas palabras la profesora realizó la comparación en los tres idiomas: español, catalán y portugués. Después de esta actividad, los alumnos vieron una película, *A Turma da Mônica: Natal Glacial*. La profesora hizo preguntas sobre la estación del año correspondiente a la época de Navidad en Brasil (verano), y realizó comparaciones con la misma estación en Cataluña (invierno). También preguntó lo que comían en la cena de Navidad y como celebraban la fecha. Los niños participaron activamente de la clase, contestaron las preguntas y se mostraron interesados sobre el tema. También realizaron una actividad manual, elaboraron un árbol de Navidad de papel, mientras escuchaban canciones de Navidad tradicionales en Brasil.

El animal que representa la **Turma Onça Pintada** es una especie de jaguar, felino carnívoro que está en la cima de la cadena alimentaria, vive en los bosques del centro-oeste, sur y sureste de Brasil. Así como los otros, es un animal símbolo de algunas regiones del país, muy común en la literatura, películas y canciones, pero amenazado de extinción.

Añado que en Canet de Mar, en la **Turma Saci**, se desarrollaban las mismas propuestas pedagógicas de Turma da Onça Pintada. Las clases eran ejecutadas por la misma profesora. Como ya he referido, el nombre de la turma fue elegido por las madres y los padres del grupo. Según ellos, era el personaje del que los niños tenían más referencia de Brasil. Las madres y los padres consideraban que el Saci era el personaje que los niños más

reconocían, muy probablemente por ser el personaje más presentado y abordado en casa, lo que demuestra que las madres y los padres involucrados con el PLH buscaban, en sus memorias afectivas, sus propias referencias de la infancia para compartirlas con los hijos.

Imagen 27 – Turma Saci



Fuente: Facebook APBC/Canet²⁴¹

Como los objetivos pedagógicos de este grupo eran los mismos que los de la *Turma Onça Pintada*, la lengua era trabajada de forma contrastiva, comparando los tres idiomas (catalán-español y portugués). En una clase que acompañé, la profesora trabajó con las ciudades de origen de sus madres y padres brasileños. La profesora llevó imágenes de las ciudades de Campo Grande (MS), Salvador (Bahia), São Vicente (SP), São Paulo (SP), Santos (SP) y Rio de Janeiro (RJ), que son correspondientes a los orígenes de sus madres y padres, y también el mapa de Brasil para localizar las ciudades en el mapa. Preguntó a los niños el nombre de las ciudades de sus madres y padres, ellos respondieron, después mostró las imágenes y preguntó si ellos reconocían aquellas ciudades: algunos niños reconocieron más de un lugar. En seguida, apuntaron donde se encuentran esas ciudades en un mapa de Brasil. La profesora estimuló a los niños a que me preguntaran sobre mi ciudad de origen, entonces mostré en el mapa donde he nacido (sur) y donde vivo actualmente (noreste). Después de un pequeño intervalo, la profesora trabajó con la temática de la Navidad, explorando los elementos simbólicos (pelota, árbol y estrella de Navidad, y el

²⁴¹ Disponible en

<https://www.facebook.com/apbcmareme/photos/a.690075621128824/942926005843783/?type=3&theater>
Consultado el 24/06/2019

Papai Noel, por ejemplo). Recortaron imágenes de símbolos de la Navidad, las pegaron en sus cuadernos, escribieron los nombres de los símbolos en portugués, y después repitieron oralmente los nombres en portugués. En las clases que los niños estaban en la edad de la alfabetización primaria, como *Onça Pintada* y *Saci Pererê*, el vínculo entre la lengua (oral y escrita) y el reconocimiento de símbolos, de historias y de la naturaleza en Brasil era aún más evidenciado.

El *Saci Pererê* es un personaje del folclore brasileño conocido en todo el país. Sus características físicas son las que aparecen en la imagen anterior: es un muchacho negro, con una sola pierna, lleva un gorro rojo en la cabeza y una cachimba en la boca. La principal característica del Saci es la travesura, es muy juguetón y se divierte con los animales y con las personas. El Saci se ha hecho más popular después de ser adaptado a las obras del escritor Monteiro Lobato, creador de los personajes del *Sítio do Pica-pau Amarelo*, ya destacado anteriormente.

Imagen 28 – Turma Arara Azul

Turma Arara Azul



Fuente Facebook APBC²⁴²

En la **Turma Arara Azul**, de niños de 7 a 12 años, se promueve el uso social de la lengua hablada y escrita, expresando sus conocimientos a través de la lengua portuguesa en una

²⁴² Todos los dibujos fueron extraídos sacados del sitio web de la asociación en Facebook, en los cuales se destaca cada turma con sus respectivas imágenes. Disponible en <https://www.facebook.com/groups/186427838065116/events/>

franja etaria más alargada, donde se estimula un vocabulario aún más diverso. La *arara azul*, símbolo del grupo, es una especie de loro, capaz de imitar la voz humana. En Brasil, esta ave se encuentra especialmente en la región centro-oeste y nordeste del país y también está amenazada de extinción.

En las clases de la Turma Arara Azul se trabajan varios formatos de producción de contenidos orales y escritos, como, por ejemplo: entrevistas y cartas. Mi hija participó de esta turma. Durante las clases observé que los niños interactúan en las tres lenguas. Cuando iban hablar con mi hija, recién llegada de Brasil, trataban de hablar en portugués. En aquel contexto, algunos niños no usaban otro idioma, a no ser la lengua portuguesa, mismo cuando dominan otras. Destaco el caso de la hija de una de las cofundadoras de Asociación, que hablaba siempre en portugués, demostrando orgullo, consciente del dominio que tiene de la lengua, mismo con su fluencia en español y catalán. Con frecuencia, las personas la elogian por su conocimiento y pronunciación del portugués sin acento.

Resalto que su madre está muy comprometida con la asociación desde su fundación, también trabaja activamente en los proyectos de la iniciativa, demuestra su orgullo por su país de origen y, como ella misma dice, busca mantener viva su lengua y su cultura en su hija, esperando que “ella aprenda a amar a Brasil, tanto como lo ama ella”. Este caso demuestra que los efectos positivos sobre el aprendizaje del PLH tienen también relación directa con el comprometimiento de las madres y los padres en el proyecto y su comprensión sobre las motivaciones del aprendizaje de la lengua.

Como ya he señalado, las turmas de PLH en la APBC son heterogéneas, y cada niño tiene un grado diferente de conocimiento de la lengua portuguesa. Resalto que muchos demostraban curiosidad al verme, al escucharme hablar. Al final, yo estaba allí hablando en portugués como hablan sus madres y profesoras; otros se mostraban tímidos, sonreían discretamente y hablaban poco. Según mi hija, que frecuentaba la APBC, algunos niños tenían vergüenza de hablar, pues “no hablaban muy bien el portugués, en comparación con otros *brasileirinhos* que hablaban perfectamente”. La situación me hizo recordar relatos de madres y padres que han destacado la importancia de que sus hijos se encontraren con otros niños que vivían la misma situación que sus hijos. Para ellos, era importante que sus

hijos percibieran que la lengua hablada en casa no era una lengua solamente suya y de su madre, sino hablada por más personas, incluso por otros niños.

Juliana Gomes (2017), que estaba como profesora en la APBC, destaca en su Tesis sobre el tema de lengua de herencia que las clases semanales en la asociación sirven como un apoyo a las familias, pues un encuentro por semana no es suficiente para contemplar la enseñanza formal de la lengua y de la cultura brasileñas, pero es un momento de interacción social que promueve situaciones donde los niños puedan expresarse de diferentes formas en lengua portuguesa, aunque algunos se expresen más y otros menos. Para Gomes (2017), lo importante es posibilitar estos momentos de convivencia entre los niños en lengua brasileña.

6.2.2 LOS PROYECTOS DE LA APBC

Como he destacado anteriormente, las profesoras de la APBC tienen autonomía para elaborar los proyectos y desarrollar las actividades de la asociación, además de los eventos organizados por la coordinación de eventos. En el año lectivo de 2015-2016 fue realizado el proyecto “*O mundo pelos brasileiroinhos*”, que consistió en la participación de *brasileirinhos* de varios países del mundo. El objetivo del proyecto era hacer intercambio de cartas entre los *brasileirinhos* de diversas iniciativas. Los niños tenían que demostrar, a través de dibujos o textos, como ellos celebran la Navidad, con la intención de compartir las diferentes experiencias vividas por cada uno de ellos.

Participaron del proyecto iniciativas localizadas en Barcelona y Burgos (España), Múnich (Alemania), Virginia (Estados Unidos), Londres (Reino Unido), Dubái (Emiratos Árabes Unidos) y Viena (Austria). Como resultado final del proyecto, fue elaborado un libro digital con todo el material desarrollado por los niños²⁴³.

²⁴³ Libro disponible em <https://www.livrosdigitais.org.br/livros?search=apbc>

Imagen 29 – O mundo pelos Brasileirinhos – 2015-2016



Fuente: imagen disponible en la página de Facebook²⁴⁴

El material está disponible en el sitio web livrosdigitais.org.br, plataforma de uso gratuito que busca contribuir a “una educación de calidad”. El libro está compuesto por más de 100 dibujos y textos hechos por niños de diferentes edades que participan de iniciativas que promueven la lengua de herencia de Brasil en diferentes ciudades del mundo. Las Turmas de la APBC que participaron de la actividad fueron Saci, Onça Pintada y Arara Azul, con niños de 5 a 9 años.

En el período lectivo de 2016-2017, el proyecto “*O mundo pelos brasileirinhos*” tuvo como temática las Olimpiadas, pues los Juegos Olímpicos 2016 fueron realizados en la ciudad de Rio de Janeiro, Brasil. En la segunda edición del proyecto, el objetivo era saber lo que los niños pensaban y conocían sobre las olimpiadas, tendrían que presentar sus conocimientos a través de un vídeo. Participaron del proyecto iniciativas de Alemania, Dubái, España, Liechtenstein y Suiza.

²⁴⁴ Disponible en:

<https://www.facebook.com/AssociacaoDePaisDeBrasileirinhosNaCatalunha/photos/a.237603496397423/548718885285881/?type=3&theater>

Imagen 30 – *O mundo pelos Brasileirinhos* – 2016-2017



Fuente: imagen captada del vídeo²⁴⁵

Los niños de cada iniciativa trataron sobre una temática de las olimpiadas, como: el proyecto Mala de Herança de Múnich, Alemania, donde los niños contaron el origen y la historia de las Olimpiadas; los niños de la ABEC, de Zúrich/Suiza, crearon un almanaque con curiosidades de las Olimpiadas; los *Brasileirinhos* en Málaga, España, hablaron sobre los símbolos y los deportes olímpicos; los niños de la iniciativa *Herança Viva*, Principado de Liechtenstein, destacaron sus deportes preferidos; los niños de la asociación *Linguarte*, Múnich/AL, presentaron el Parque Olímpico de Múnich; en Dubái, Emiratos Árabes Unidos, los niños entrevistaron un atleta olímpico que participó en las olimpiadas en la modalidad olímpica *shooter* (tiro deportivo); los niños de APBC visitaron la exposición “3, 2, 1...Rio”, en el Museo Olímpico y del Deporte Juan Antonio Samaranch, Barcelona, y presentaron las mascotas y las antorchas olímpicas.

Destaco que la exposición temporal “3, 2, 1...Rio” fue organizada por la Fundación Barcelona Olímpica y el Consulado General de Brasil en Barcelona, y aconteció del 3 de mayo al 18 de septiembre de 2016. El 28 de mayo de 2016, los niños, las madres y los padres de la APBC fueron a visitar la exposición, una ocasión en la que se celebraba también el Día del Portugués como Lengua de Herencia, como destaco en la imagen de abajo. Después de la visita al Museo, un grupo de madres y padres siguieron para un picnic con los niños en el parque de Montjuïc.

²⁴⁵ El vídeo fue publicado por la APBC.

Imagen 31 – Conmemoración Día Portugués como Lengua de Herencia – APBC



Fuente: imagen disponible en Facebook APBC²⁴⁶

Pocas personas siguieron para el picnic, pues el día había amanecido nublado y ellas no estaban preparadas para el paseo y fueron nueve personas: 4 adultos y 5 niños. Fue una tarde muy divertida, los niños jugaron mucho y los adultos aprovecharon para conversar. La madre cofundadora de la APBC, que estaba presente en el picnic, destacó que siempre son las mismas personas quienes se involucran y participan en las actividades de la APBC, resaltando que al día siguiente tenían que participar en la Fiesta del Barrio, y no podían dejar de ir, pues el Centro Cívico ayuda mucho a la asociación; destacó también que habían sido invitados para participar en una fiesta brasileña en Castelldefels, para realizar actividades con los niños. La madre explicó que no podían rehusar la invitación a esos eventos, pues “queremos ser reconocidos por lo que hacemos, tanto que somos invitados para participar de los eventos y trabajar con los niños” (Comunicación personal. Mayo de 2016. Traducción mía).

²⁴⁶ Imagen disponible en ça página de Facebook de la Associação de Pais de Brasileirinhos/APBC. Disponible en: <https://www.facebook.com/AssociacaoDePaisDeBrasileirinhosNaCatalunha/photos/a.237603496397423/623993394425096/?type=3&theater>

6.3 APBC COMO LUGAR DE INFORMACIÓN Y SOCIABILIDAD: LA BIBLIOTECA Y LOS ENCUENTROS

Como ya destacué anteriormente, yo realicé trabajo voluntario en la APBC durante mi investigación de campo, y fue en la biblioteca que pasé la mayor parte de mi experiencia entre los miembros de la asociación, especialmente entre las madres brasileñas que compartieron conmigo no solo un trabajo en la biblioteca, sino también sus historias y trayectorias como inmigrantes. Además de la participación en las reuniones, encuentros, fiestas y observación de clases, la biblioteca fue un espacio que me permitió la aproximación a las personas. En la biblioteca, compartí la rutina de la función con más de dos madres y, a veces, con un catalán que le gustaba aprender el portugués.

La biblioteca de la APBC, en la época de mi investigación, contaba con un acervo de aproximadamente 500 libros, compuesta en su mayoría por literatura infantil y juvenil, pero también por libros para adultos y libros didácticos. Los socios pueden sacar hasta tres libros, y no hay fecha de entrega. El local tiene bastante movimiento, además de los niños y adultos que buscan libros, allí también funciona la oficina de la APBC. Entonces, las personas que visitaban la asociación o necesitaban de alguna información pasaban por allá. El horario de funcionamiento es igual al de las clases, los sábados de las 11h30 de la mañana hasta 13h30.

La biblioteca me permitió presenciar muchas situaciones que mostraban que allí no solamente había un espacio de clases para niños, sino también era un lugar más de acogimiento de brasileños recién llegados a Barcelona, o aun, un lugar en que las personas se buscaban para hablar portugués entre brasileños. La asociación se presenta como un espacio que favorece y potencia la solidaridad entre los inmigrantes del mismo origen, es donde se transmiten las experiencias y las sensaciones vividas en la inmigración. Es un momento de conexiones, diálogos y sentimientos de familiaridad compartidos entre esas personas.

Mis dos colegas de biblioteca tuvieron dos historias diferentes sobre la inmigración, una era hija de español con brasileña, nació en Rio de Janeiro, Brasil, y vive en España desde el año 2000, y no tiene más familiares en Brasil, todos están en España. Es bióloga, doctora,

casada con un francés y tiene dos hijas, se acercó a la APBC porque deseaba que su hija aprendiese más sobre Brasil (regiones, la diversidad cultural e idiomática) de forma lúdica, además del contacto con el portugués en casa y con la familia.

La otra madre también es de Rio de Janeiro, salió de Brasil en 2005 para estudiar; le gustaba aprender otro idioma. Tenía formación superior, trabajó como empleada doméstica y se quedó un tiempo sin papeles (documentación legal) en España. Está casada con un catalán y tiene una hija, ella contó que a veces su hija no quiere asistir a las clases en la APBC, pero su marido defiende que el conocimiento de otras lenguas es importante para el futuro de la niña, especialmente la lengua de su madre. Hoy, la madre y el hermano de esta madre, quienes vivían en Brasil, también están residiendo en Barcelona.

En medio de nuestras conversaciones en la biblioteca, siempre llegaba alguien a la sala, con sus historias de migración. Por ejemplo, una brasileña, del sur de su país, que vendía dulces, llegó a la sala y ofreció los dulces que ella hacía, y luego se sentó y empezó a hablar sobre su vida y los obstáculos que tuvo que pasar para legalizar su matrimonio en Brasil, y también se quejó de la atención recibida en el Consulado de Brasil en Barcelona, que brindó informaciones erradas sobre el registro de su hijo. Otro caso fue el de otra brasileña que vivía en Barcelona hacía un año, a quien le gustaba realizar trabajo voluntario, pero en una asociación de lengua española. Contó que no había hecho amigos, su marido viajaba mucho y ella necesitaba hablar con otras personas, por lo que venía a la biblioteca para conversar un poco.

Escuché muchos relatos sobre las dificultades que esas personas enfrentan fuera de su país de origen. La APBC es un espacio que pasó a tener una simbología más allá de la enseñanza del PLH para las brasileñas y brasileños que viven en el extranjero. Pasó a ser un espacio de confort, tanto para los que lo visitaban asiduamente, como para aquellos que buscaban compartir con sus paisanos los problemas y desafíos de sus nuevas vidas en el extranjero. Por ejemplo, dos madres socias de la APBC destacaron que el período de vacaciones es muy difícil; consideran que, si estuvieran en Brasil, sería más fácil, ya que tendrían a los familiares, los parientes y amigos para ayudar. Al estar casadas con catalanes, con las familias catalanas viviendo en Barcelona, se encuentran distantes de su círculo familiar y de amistad de su país de origen.

La APBC recibe visitaciones por distintas motivaciones y ni siempre las personas se quedan socias. Una pareja (brasileña y español) con sus hijos, preocupados porque uno de ellos, el de dos años de edad, aún no hablaba nada, buscaba la asociación como alternativa para solucionar su problema, desde entonces su hijo pasó hacer clases. Otra visita fue de una pareja brasileña con sus hijas, que hacía tres meses que estaba en Barcelona, el padre y la madre eran artistas del tatuaje y dejaron Brasil para buscar nuevas experiencias profesionales. Explicaron que acudían a la asociación para pedir ayuda, pues, según ellos, su hija de 10 años de edad no se estaba adaptando bien en Barcelona. En todas las ocasiones que estuve en la biblioteca, las personas que estaban en la sala fueron muy solícitas, compartieron sus experiencias y además de ofrecer las clases, se dispusieron a salir y encontrarse en parques, por ejemplo.

6.3.1 LOS ENCUENTROS: ASAMBLEAS, REUNIONES Y EVENTOS

La APBC promueve diferentes modalidades de encuentros, como las asambleas, reuniones y eventos (talleres y fiestas). Las asambleas son momentos de discusiones, de debates, sugerencias, rendición de cuentas, presentaciones de presupuestos y, sobre todo, de toma de decisiones sobre las cuestiones administrativas y planeamiento de actividades. Los socios son convocados y es resaltada la importancia de su asistencia y participación. Las reuniones son otra modalidad de encuentro de los socios, son momentos informativos para la presentación de las actividades que serán desarrolladas en el período lectivo, los proyectos pedagógicos, la temática trabajada, la propuesta de la asociación, el perfil de las profesoras y el esclarecimiento de las dudas.

Estuve en la asamblea anual en 30 de abril de 2016 y en la reunión anual en 26 de septiembre de 2015. En los dos contextos fue resaltado que la APBC es una asociación de familias y no una escuela, lo quieren decir que es más que un espacio de enseñanza de idioma, es un espacio de sociabilidad y de intercambio de informaciones. La participación de las personas en la asociación es voluntaria, con excepción de las clases dadas por las profesoras, y los socios son invitados a participar como efectivos de la asociación, sea a través de las actividades desarrolladas, como, ayudar en las organizaciones y ejecución de las fiestas promovidas por la APBC o para componer las juntas directivas.

En la asamblea una madre sugirió que se invirtiera en cursos y seminarios sobre PLH para los socios, porque tiene dificultad para mantener el portugués entre los hijos (tres hijos), pues ellos hablan en catalán. En el momento la presidenta destacó que tenía voluntad de promover un evento científico de PLH, de esta forma los padres que llevan más tiempo en la asociación podrían compartir sus experiencias con el PLH, a través de reuniones y seminarios que serían promovidos. Ese evento ocurrió un año después, en febrero de 2017, y además de la participación de profesores de la Universidad de Barcelona, de representantes de las iniciativas en Europa, participaron madres y padres de la APBC y también hijos adolescentes, donde relataron sus experiencias con el PLH.

Durante mi campo, después de las reuniones, asambleas o durante las clases de los niños, muchas madres y algunos padres se encontraban en la cafetería del Centro Cívic Sandaru (sede de la asociación), y allí también compartían los recuerdos de Brasil. Escuchaban y cantaban canciones brasileñas; generalmente las canciones oídas en la adolescencia y juventud y hacían coro, se divertían, reían. Contaban historias vividas en su país y también en Barcelona y compartían experiencias múltiples (sobre trabajo, hijo, escuela). Traían informaciones sobre programaciones culturales, especialmente, sobre los cantantes brasileños que estaban en Barcelona y, algunas veces, se organizaban para asistir. También opinaban sobre los restaurantes brasileños y programaban otros encuentros fuera de aquel espacio.

Como ya destacado, la APBC además de promover las clases de PLH también realiza varios talleres, encuentros festivos y encuentros de cambios de informaciones, como, por ejemplo, un encuentro *Bate-papo* (una conversación) con la fundadora y también profesora de una iniciativa de Suiza, una de las iniciativas pioneras en la enseñanza del PLH en Europa. La presidenta de la APBC supo que la profesora estaría de paso por Barcelona, y la invitó para una conversación con los socios, en este encuentro estábamos cinco mujeres de la APBC, tres madres (una catalana), la presidenta y yo. La conversación fue muy interactiva, las madres hacían muchas preguntas, demostraban mucho interés y relataban sus experiencias y dificultades.

Así, durante el encuentro, una madre catalana resaltó que su marido es brasileño y necesitaba de más informaciones para ayudar su hijo en el aprendizaje de la lengua

portuguesa, pues, según ella, era muy difícil mantener la lengua, ya que la lengua dominante es el catalán. Otra madre contó que vivía en Dinamarca, y le gustaría tener más informaciones y relatos de experiencias sobre este proceso de enseñanza. La profesora contó su historia, destacó que inicialmente había sido miembro de una asociación de latinos americanos, y más tarde organizaran un grupo de madres brasileñas que buscaban los mismos objetivos, la enseñanza de la lengua y cultura de Brasil. La invitada de Suiza subrayó que consideraba importante que las profesoras de PLH hayan tenido la experiencia de inmigración, así consiguen comprender mejor lo que las madres y padres desean.

Imagen 32 – Bate-papo especial APBC²⁴⁷



Fuente: Archivo personal

Durante el período lectivo 2015/2016 también fueron realizados talleres, por ejemplo: de danzas brasileñas y confección de ropas de *São João*, este conducido por una madre de la asociación. La clase de danzas fue ejecutada por una brasileña, que forma parte del proyecto *Ateliê Giramundo*, que estaba realizando trabajos en asociación con la APBC, participaron del taller tres madres y dos profesoras. Los temas de los talleres son relacionados con las actividades de la enseñanza de la lengua de herencia o con el aprendizaje de lo que consideran parte de la cultura brasileña. Algunas veces también con la preparación de los encuentros festivos.

²⁴⁷ El cartel de divulgación del encuentro arriba tras la bandera de Brasil, junto con los logotipos de las iniciativas: ABEC de Suiza, a la izquierda, y de la APBC, a la derecha.

Por ejemplo, en la ocasión del taller de danza brasileña, la profesora de danza reiteró la invitación para participar en la fiesta de carnaval, resaltando que antes de salir por las calles aledañas al Centro Cívico en cortejo *Afoxé* (manifestación afrobrasileña que utiliza instrumentos de percusión y las canciones son conducidas por una persona), serían confeccionados instrumentos musicales y máscaras. Las movilizaciones para los encuentros festivos y talleres son pensadas y hechas anticipadamente a través de las reuniones y por correo electrónico.

Imagen 33 – Carnaval APBC 2016



Fuente: archivo personal, trabajo de campo (Febrero, 2016)

Entre los años de 2015 y 2016, además de las festividades del *São João* y Carnaval, fueron realizados eventos festivos para celebrar el *Dia das Crianças*, el *Halloween*, la Pascua y la Navidad. Para la celebración de la Navidad, algunas madres se propusieron hacer *brigadeiros* para postre (dulce típico de la gastronomía brasileña). Por e-mail recibimos una invitación para participar de este momento, “*Um encontro na cozinha, tragam suas colheres de pau*”, destacando que sería una *brigadeirada*, que en el momento me remitió a la idea de *xocolata*, una costumbre típica catalana. Fue un momento de diversión, dos madres hicieron los *brigadeiros*, y otra madre y yo ayudamos a hacer las bolitas y dejarlas listas.

En este día, después de las clases de PLH, nos reunimos para realizar la celebración de la Navidad, almorzamos en el Centro Cívico, el restaurante del Centro hizo la comida y de postre tendríamos los *brigadeiros* hecho por las madres. Muchos asociados participaron, éramos 20 adultos y 22 niños. Tuve la oportunidad de conocer la historia de muchas personas involucradas en la asociación, entre ellas una madre recién llegada de Londres, que relató que sus dos hijos ya participaban en Londres de una iniciativa como la APBC. Participaron, además, socios cuyos hijos no participan de las clases de PLH, pero sí de las fiestas, pues el pago de las clases es independiente del pago para convertirse en socio. Esto confirma que mismo que la principal actividad de la asociación sea las clases, no se resumen solamente a ella.

Primero comieron los niños; luego, los adultos. Después del almuerzo fue realizado un juego: el *amigo secreto*, con los niños, y amigo de la *onça*²⁴⁸, con los adultos; los niños decoraron un árbol de Navidad, la actividad fue conducida por la coordinadora de eventos.

Imagen 34 – Natal 2015



Fuente: Sitio web APBC (Navidad, 2015)²⁴⁹

La celebración de Navidad fue en un formato que los socios consideran típicamente brasileño, como ritual marcado por la reunión en familia, con comidas, con intercambio de

²⁴⁸ Un juego como el amigo secreto o amic invisible, de intercambio de regalo, pero las personas pueden cambiar sus regalos, eligiendo el regalo de otra persona.

²⁴⁹ Disponible em <http://brasileirinhos-apbc-bcn.blogspot.com/search/label/2015>

regalos, con juegos tradicionales, con la forma de decorar el árbol de Navidad juntamente con los niños. Una forma que consideran muy diferente a cómo se celebra en Cataluña.

A partir de la presentación de las actividades desarrolladas por la APBC en el período lectivo 2015-2016 (como he descrito arriba), desde las reuniones, hasta las actividades con los niños y familiares (talleres y fiestas), tanto con los objetivos educacionales y sociales de la asociación, como con las experiencias vividas en la biblioteca, fue posible entender cómo funcionan las dinámicas de la asociación.

Sus objetivos, basados en la integración social de niños y adultos y en la promoción de clases para la enseñanza de la lengua y la cultura de Brasil, parecen constituir las bases esenciales que sustentan la existencia de este tipo de iniciativas en el contexto de la inmigración, que, según Rossi (2012), están compuestas por cuatro elementos fundamentales: la sociabilidad, la solidaridad, la identidad y la participación. El involucramiento en la asociación parece confirmar que la adaptación a la nueva sociedad ayuda a superar las dificultades que se presenten en el proceso de inmigración, en lo que la enseñanza de la lengua es un importante aspecto, aunque no el único. Un espacio cargado de simbologías que remeten a la idea de sentirse en casa.

Moroni y Gomes (2015) describen y definen los que consideran los cuatro ámbitos directos de la actuación de la APBC: cultural, social, económico y académico.

Cultural: O público atendido pela APBC tem acesso à cultura e à língua do Brasil. Estão mais informados sobre as especificidades do contexto de PLH e podem atuar nesse contexto de forma mais eficaz segundo seus interesses (seja na transmissão da língua aos filhos, ao elaborar o currículo das aulas, ao se inserir como brasileiro na comunidade do país em que reside). A comunidade local, da Catalunha, conhece mais sobre a cultura brasileira. A convivência entre ambas é mais harmoniosa.

Social: A comunidade APBC é algo coeso, que existe por si só, e os vínculos criados entre os associados têm continuidade independentemente da APBC. A articulação da APBC com outras iniciativas e participação de seus membros no Conselho de Cidadania da Barcelona e no CRBE ajudam a representar e defender a causa de PLH e as necessidades educacionais específicas dos brasileiros da diáspora junto ao governo brasileiro e local.

Econômico: Geração de renda para as educadoras do Projeto-Educativo Cultural da APBC e para artistas brasileiros a partir de produtos e atividades culturais realizadas

com a APBC; estimulação da economia local em alguns eventos (feiras, festivais) realizados.

Acadêmico: Atualmente há duas pesquisas de doutorado em andamento [ya concluídas], uma sobre estratégias didáticas para LH em um contexto hispânico pela Universitat de Barcelona e outra sobre políticas linguísticas familiares para o PLH pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pretende-se produzir conhecimento nesta área, especialmente no contexto hispânico, no qual se situa a APBC. (Moroni y Gomes, 2015, p.32-33)

Al relacionar los cuatro ámbitos de actuación citados y elaborados por las autoras -que también son miembros de la APBC- con las actividades desarrolladas en que participé a lo largo de mi investigación, es posible afirmar que las prácticas que observé hacen convergir las definiciones de las autoras con la idea de que las asociaciones de este tipo están fundamentadas en la sociabilidad, la solidaridad, la identidad y la participación (Rossi, 2012) y son movilizadas accionando una idea de especificidad cultural y reconocimiento en la inmigración, mismo que recorriendo a la aproximación con el local de acogida, con objetivo de inserción social.

Además de invitar a la comunidad local a participar de sus actividades abiertas, como la fiesta de Carnaval y la fiesta Junina, la APBC corrobora con las actividades realizadas por la prefectura de Barcelona, como, por ejemplo, la Fiesta del Barrio donde está localizada la asociación: San Martí. Por otra parte, la asociación parece haberse convertido en referencia de cómo desarrollar actividades infantiles, sobre todo cuando se refiere a la nacionalidad brasileña, por lo que es invitada a otros eventos que ocurren en Barcelona.

La relación entre el simbolismo, el capital cultural y social, las trayectorias de las principales agentes del proceso en Cataluña y las prácticas de la asociación a través de la comprensión de qué es el PLH, remiten a los usos de un simbolismo de memorias, de cultura, de afectos y de solidaridades que sustentan este tipo de propuesta, más allá del aprendizaje de una lengua. Las socias y socios inmigrantes, sus parejas e hijos son los principales implicados por las sociabilidades producidas por los encuentros (asambleas, reuniones, talleres, fiestas) y las clases. Importa decir que las mujeres presentan un importante protagonismo en este contexto y entiendo que los *brasileirinhos* son la motivación, la lengua es el medio y la asociación el modo por el cual se concretizan sus experiencias sociales de convivio e identidades en la inmigración.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta Tesis tuvo como temática central la formación de asociaciones u otros formatos de proyectos colectivos (llamados aquí, en general, de iniciativas), organizados para promover la enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia para *Brasileirinhos*, niños y adolescentes, hijos e hijas de inmigrantes brasileñas y brasileños en Europa. El objetivo general de la Tesis fue analizar quiénes son, por qué se organizan y cómo actúan las inmigrantes brasileñas y brasileños que constituyen iniciativas en el exterior, con la motivación de promover la enseñanza a sus hijos de la llamada lengua de herencia, a partir de las experiencias concretas de tales asociaciones en la Cataluña. Partió de una cuestión más general, que buscó entender cómo este fenómeno de la inmigración y de la enseñanza de la lengua de origen está relacionado con los procesos globales y las experiencias locales de movilizaciones sociales de las y los inmigrantes brasileños, como en el caso de esas organizaciones en Cataluña, y conjugadas a las otras interrogantes. La Tesis fue dividida en seis capítulos de forma que respondiese las preguntas.

En el Primer Capítulo, presenté la presencia de la inmigración brasileña en el mundo, con la intención de aclarar lo que significa esta comunidad de inmigrantes en el contexto global, una inmigración caracterizada como transnacional y todavía reciente. Mostré, con estadísticas, la concentración de sus comunidades en diversas partes del orbe. En Europa, las comunidades de nacionalidad brasileña están en varios países y tienen en el Reino Unido, Portugal y España el mayor número de esos inmigrantes. Presenté y analicé los rasgos generales de la inmigración brasileña, como un proceso reciente, pero con sus dinámicas propias y destinos más recurrentes, y busqué identificar algunas peculiaridades de los perfiles de esas y esos inmigrantes. También expuse los rasgos de esta inmigración con destino a España en general, y Cataluña en específico, con particular atención a la fuerte presencia de inmigrantes mujeres en tales contextos, procedentes de las más diversas regiones de Brasil, llegadas en varios momentos, a partir de los años 90 del siglo XX.

Los estudios sobre emigración brasileña internacional no se pueden realizar sin considerar los aspectos implicados por el género, que asume un carácter de gran complejidad en el contexto migratorio, en especial las mujeres como agentes del proceso. Demostré que, en

España, las mujeres brasileñas representan el 67 % de la comunidad inmigrada; son ellas las que más se casan con españoles, formando familias de nacionalidades mixtas. Esto está directamente relacionado con el fenómeno de la lengua de herencia, así como también con la presencia de esas inmigrantes en los más diversos países, lo que viene convirtiéndose en una de las principales formas de diseminación de la lengua y la cultura brasileñas. La lengua pasó a ser un tema importante en los proyectos de un segmento social de brasileñas y brasileños inmigrados, llevándolos a movilizarse en torno a la idea de preservación y enseñanza del portugués brasileño a sus hijos, conjugado con los intereses y estrategias gubernamentales para la difusión de la lengua.

En el Segundo Capítulo, presenté la representatividad de la Lengua Portuguesa en el mundo y las estrategias de difusión de la lengua por los países que tienen el portugués como idioma oficial, particularmente Brasil y Portugal. Mostré cómo los gobiernos de estas naciones promueven las políticas lingüísticas. Me concentré en las políticas de la lengua en la diáspora, en especial en España, y cómo surgen las iniciativas de la enseñanza de la lengua portuguesa en el contexto de la inmigración brasileña. Abordé cómo la Lengua de Herencia brasileña pasa a formar parte de iniciativas asociativas de inmigrantes y, consecuentemente, cómo la lengua pasa a ser reconocida y estimulada por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil. Analicé cómo se formulan las políticas del Gobierno brasileño con relación a la lengua (y sus intereses geopolíticos en la dimensión del alcance y de las disputas por hegemonía sobre el portugués con Portugal) y cómo surgen las diferentes ideas sobre la lengua portuguesa “brasileña” y su enseñanza en el exterior (que en alguna medida se distinguen de los objetivos de las asociaciones de lengua de herencia y en otras se mezclan a ellos). Destaqué cómo surge el concepto y las pedagogías del PLH y cómo esto hace surgir una teoría propia para la enseñanza del portugués brasileño entre los inmigrantes y sus descendientes, y como política de identidad en varios lugares de destino, destacando la especificidad de estas experiencias en España en general, y en Cataluña en específico.

En el Tercer Capítulo, busqué presentar el concepto de Lengua de Herencia, que proviene de la Lingüística, el cual gana sentido e importancia en los contextos de la inmigración, en relación con el modo en que el portugués brasileño también gana particular significado de Lengua de Herencia y cómo, a partir de estos argumentos, se construyó una propuesta de

enseñanza que deviene base de la producción de materiales didácticos, de discursos de identidades y de los proyectos de las asociaciones dedicadas al tema de la lengua y la cultura para hijos de brasileños en la inmigración. Destaqué que la idea del uso de la denominación Portugués como Lengua de Herencia (PLH) se debe a sus protagonistas inmigrantes brasileñas así como también el uso de la sigla PLH y su significado, diseminado a través de redes digitales de socialización o de redes académicas, de amistad y profesionales, que vienen expandiendo el movimiento y la idea de la importancia de la preservación en el extranjero de la lengua y la cultura de Brasil.

Las acciones desarrolladas, especialmente por las madres involucradas en la enseñanza de la Lengua de Herencia de Brasil, fortalecen la idea de que la transmisión de la LH es constituida de las memorias, de elementos simbólicos y códigos sociales deseados por quien aspira a que alguien aprenda a tener y vivir una “brasilidad imaginada”, buscando desarrollar un sentimiento de pertenencia, vislumbrado por sus idealizadoras. La lengua de herencia va ganando así algo más acerca del entendimiento de origen cultural, étnico o nacional, tornándose motivación para las movilizaciones de asociaciones de inmigrantes.

Esas iniciativas, a través de sus movilizaciones y reivindicaciones, hicieron que el Gobierno brasileño tuviera conocimiento sobre sus acciones en la *I Conferencia Brasileiros no Mundo*, realizada por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil (MRE), en 2008, y desde entonces el Gobierno brasileño viene realizando acciones destinadas a satisfacer esas demandas, aún de manera discreta y dirigida a sus intereses gubernamentales. En 2011, el MRE fomentó el primer curso de formación para profesores que actúan en esos contextos en los EE. UU., país donde se encuentra la mayor comunidad de inmigrantes brasileños, y posteriormente lo realizó también en ciudades europeas. Ha promovido concursos de dibujos para los *Brasileirinhos* que viven en el extranjero desde 2010, y también han sido lanzadas convocatorias específicas para promover la lengua de herencia en diferentes países en que haya iniciativas de PLH, además de la inclusión de materiales de PLH en el portal electrónico de la *Rede Brasil Cultural*, instrumento oficial del MRE para promover la lengua y la cultura brasileñas en el exterior. Consideré que esas acciones son una forma de diálogo y de respuesta del Gobierno brasileño a las reivindicaciones de las agentes de iniciativas de PLH en el extranjero. Son acciones más

coordinadas, y en la práctica las iniciativas organizadas por brasileñas y brasileños son las que mantienen y sustentan la idea de PLH en el contexto de la inmigración.

Resalto que, en términos políticos, para el Estado brasileño la lengua es un mecanismo de comercio, de intercambio de conocimiento, de divulgación y promoción del país en el extranjero; pero, para las madres y los padres comprometidos con la transmisión de su lengua, el PLH es parte de la construcción de sus identidades, su idea de cultura de origen y de sentimiento de comunidad construidos fuera de Brasil. Para Barth (1998), en las dinámicas de las relaciones sociales pueden despertarse sentidos de identidad y diferencia, movilizados por distintos intereses económicos, políticos, territoriales, de prestigio y reconocimiento, pero con base en la idea de una origen y cultura comunes. He observado que los brasileños y brasileñas implicados en las iniciativas logran reconocimiento social en la sociedad de acogida (entre su familia, grupos de sociabilidad y sus carreras profesionales) y en la colectividad inmigrante (entre los inmigrantes en general y el acceso a las representaciones consulares de Brasil). Las acciones de PLH realizadas a partir del Gobierno brasileño son una conquista política de esas agentes comprometidas en los proyectos, las cuales, a través de estrategias múltiples, también se involucran en los consulados y consiguen concebir y financiar sus proyectos.

En el Cuarto Capítulo, analicé cómo se constituyen las redes de experiencias, diálogos y solidaridad entre las iniciativas de PLH, así como también entre las madres y los padres de *brasileirinhos* con relación a la lengua de herencia, observando cómo ellas y ellos se organizan en red, cómo actúan, cómo debaten y consolidan una reflexión sobre las experiencias de la inmigración y el conocimiento de la lengua de herencia en sus proyectos familiares, además de sus formas de experimentar la inmigración y modos de entender sus identidades y la de los hijos. Estas redes son constituidas a través de los encuentros e intercambios de informaciones por los medios digitales, por los encuentros y eventos en que las inmigrantes brasileñas participan, incluidos cursos de capacitación y formación para el empleo del portugués brasileño como lengua de herencia, y por la constitución de una organización colectiva y asociativa que reúne diversas iniciativas brasileñas que promueven el PLH en Europa.

La estrategia de utilizar Internet, como forma de divulgar los trabajos realizados en diferentes países y sumar más personas al movimiento del PLH, se presenta como fundamental en las conexiones, manteniendo y visibilizando esas iniciativas en red, un espacio de prácticas, símbolos y lengua en común, donde legitiman y aún construyen un lenguaje propio de este campo. Como forma inicial de movilización, de contactos, aproximaciones y demostración de intereses entre esas agentes, las acciones, sin abandonar este espacio de interlocución, empezaron a desarrollarse también en el plano presencial, organizando seminarios, cursos y encuentros formales académicos, ampliándose sus redes de contactos y de intereses.

No hay dudas de que estas iniciativas ganaron más representatividad en los últimos años, tanto numéricamente como en visibilidad; al final de la investigación, localicé más de 60 iniciativas en Europa. Poco a poco, se fueron conectando y formando una red de solidaridad, sostenida por el deseo de que sus hijos y los hijos de otros brasileños aprendan o no se olviden de la lengua y la cultura de Brasil en la inmigración. También quedó claro que las iniciativas crecen rápidamente, basadas en la percepción de conceptos que sustentan la idea de la lengua de herencia en los últimos 10 años.

Las mujeres que están al frente de esas iniciativas presentan escolarización elevada, recurso simbólico importante para legitimar ideas, acciones y representaciones, como estrategia de distinción social y movilidad, así como también para la concientización en torno a la idea política de la importancia de la lengua de herencia y de los beneficios del bilingüismo como capital cultural para los hijos e hijas de brasileñas. Aclaro que esa movilización está marcada por ser un movimiento feminizado, en el cual las mujeres (muchas de ellas madres), a partir de la experiencia con la maternidad, concilian sus intereses, en la formación y habilidades lingüísticas de sus hijos, con sus conocimientos académicos y desarrollan una gama de recursos que son activados posteriormente en los múltiples espacios que transitan. Los capitales simbólicos accionados son sus grados y conocimientos académicos (obtenidos o no en el exterior), las redes sociales de su comunidad de interés en internet, sus relaciones con las instituciones gubernamentales (consulares y locales) o no-gubernamentales (asociaciones de vecinos) y sus redes de relaciones personales en la sociedad de acogida.

En el Quinto Capítulo, presenté las iniciativas de Portugués como Lengua de Herencia en España, especialmente las organizadas en Cataluña, en la provincia de Barcelona. Destaque las motivaciones que tuvieron las fundadoras para movilizarse en torno a la idea de la enseñanza del PLH, así como también los perfiles y trayectorias de esas agentes. Abordé los trabajos realizados por las iniciativas en Cataluña, presenté los perfiles de los socios en la APBC, además de las motivaciones que llevaron a esas personas a buscar una iniciativa con esta propuesta. Una de las motivaciones principales que he destacado, es no perder los vínculos afectivos con sus familias en Brasil, otra es la de transmitir a sus hijos esta herencia afectiva y otra es la de ampliar su inserción social en la inmigración (a partir de los nuevos vínculos familiares en los locales de acogida), además del objetivo de agregar con otros inmigrantes de Brasil una idea de deseos comunes.

El deseo de que los hijos e hijas mantengan el aprendizaje de la lengua brasileña determina que las madres y los padres busquen espacios que promuevan este tipo de enseñanza. Las asociaciones, por su carácter de atención a la enseñanza de PLH y sus estrategias de visibilidad para allá de estas atribuciones con la lengua, se tornan espacios de acogida, de solidaridad y de sociabilidad entre padres y madres inmigrantes y sus niños. Las asociaciones también permiten a los socios acceder a espacios sociales de reconocimiento en la inmigración, con el objetivo de aproximarse a las acciones comunitarias y vecinales en los barrios donde están ubicadas. Además, la oferta de talleres y la organización de festividades abiertas promovidas por los socios y socias también permiten mayor aceptación e integración en los espacios de migración.

Por más que varios niños mayores participen de las actividades y clases de PLH, la presencia de niños y niñas menores en fase de empezar a hablar, o aún en fase de alfabetización, es predominante en la APBC, contribuyendo a que las actividades en la asociación se mantengan, y el número de socios permanezca prácticamente invariable a lo largo de los períodos lectivos. Apunto que, entre los obstáculos destacados por las fundadoras de iniciativas menores de PLH, como son los casos de la APBC, en Canet de Mar, y la *Tribo Verde e Amarela*, resaltan la dificultad de mantenerse financieramente, la falta de implicación y compromiso de las personas con los proyectos, y el desinterés de la mayoría de los niños mayores en participar de las clases, los que se tornan elementos que propician la desmovilización o la organización temporal de algunos de los grupos. Lo que

se explica por ser más difícil mantener los proyectos en sitios con pocos brasileños, además de los intereses temporales marcados por el hecho de que hay una tendencia que al avanzar en la edad los hijos abandonen el interés por las clases. En sitios en que hay una presencia mayor de brasileños de clase media, profesionales liberales, con buen grado de estudios e informados sobre los proyectos, esto facilita la manutención de las iniciativas que pasan a tener reconocimiento institucional local y del gobierno brasileiro.

El hecho de que los hijos perdieran el interés en asistir a las actividades ofrecidas está intrínsecamente relacionado también con la participación e involucramiento de esas madres y de esos padres en las iniciativas, y eso sugiere que las personas participan en los proyectos cuando tienen interés personal, lo que tiene relación directa con el interés de los hijos. Esto reveló que las iniciativas pequeñas, con pocos niños y niñas y socias y socios, estuvieron siempre sujetas a las iniciativas y angustias puntuales de las madres y los padres en una fase de su vida y de la de sus hijos.

En el Sexto Capítulo, busqué presentar cómo los símbolos de una “brasilidad imaginada” son traídos al contexto de mantención y enseñanza de PLH. La idea de cultura brasileña es entendida aquí como un sistema simbólico constitutivo de las acciones humanas presente en las prácticas sociales, como un abanico de significados producidos en un sistema compartido por sus miembros. Presenté cómo este universo simbólico aparece en las propuestas de eventos promovidos por las asociaciones, especialmente por la APBC, y en las prácticas pedagógicas, incluidas las clases de PLH para *brasileirinhos*, considerando la heterogeneidad (los conocimientos lingüísticos, las diferencias etarias, por ejemplo) de los niños hijos de madres y de padres de distintas regiones de Brasil.

Las prácticas pedagógicas son elaboradas a partir del rescate de un simbolismo de lo vivido, del afecto, en que las historias, los personajes, los juegos, las canciones y las comidas son recuperadas de las memorias y experiencias vividas en la infancia por las madres y los padres involucrados en los proyectos. La lengua acaba funcionando como vehículo de transmisión, además de como elemento simbólico a través del cual la dimensión afectiva se revela y es sentida en la visión de las agentes de este proceso.

Eso no significa que en la enseñanza de la lengua de herencia no están presentes los elementos de los imaginarios comunes sobre símbolos nacionales entre los involucrados, como los colores de la bandera, la conmemoración de fechas festivas de Brasil, la literatura brasileña, las canciones y los juegos tradicionales. Todo eso se conjuga con los conocimientos específicos traídos por los alumnos, además de las experiencias vividas por las brasileñas y los brasileños adultos implicados en las iniciativas. Las memorias personales de esos inmigrantes y sus sentimientos en torno a sus lugares de origen son convertidos en simbologías nacionales de la enseñanza de PLH. Por tanto, utilizan simbologías nacionales generales, que también son más plurales, diversas y lúdicas, compartiendo espacio en sus memorias y afectos personales con las simbologías más homogéneas, como de la bandera nacional.

La relación entre el simbolismo, el capital cultural y social, las trayectorias de las principales agentes del proceso en Cataluña y las prácticas de la asociación a través de la comprensión de qué es el PLH, remiten al uso de un simbolismo de memorias, de cultura y de afectos que sustentan este tipo de propuesta, más allá del aprendizaje de una lengua. El Portugués como Lengua de Herencia está en plena expansión, asociado a los flujos migratorios que consisten en movimientos dinámicos y fluidos que dependen de los factores particulares de los lugares de destino, pero también de movimientos de las políticas gubernamentales. Estas cuestiones están intrínsecamente conectadas, pues, en la gran mayoría de los contextos, la lengua de herencia surge en la inmigración, donde es entendida como una lengua minoritaria hablada en la familia o en grupos. Como el movimiento emigratorio de brasileñas y brasileños hacia el extranjero es entendido como un movimiento todavía reciente, eso explicaría, en parte, por qué existen también esas iniciativas, pues son las inmigrantes de primera generación que salieron de su país, sobre todo en la primera década del siglo XXI para estudiar, quienes a lo largo de sus experiencias inmigratorias constituyeron familias, se convirtieron en madres y, consecuentemente, pasaron a pensar la cuestión de la lengua relacionada con la identidad.

Resalto que estas madres, socias y fundadoras, tienen un perfil social con nivel de escolarización elevado, son consideradas de clase media, forman parejas de nacionalidades mixtas, valorizan sus orígenes y muchas de ellas amplían sus estudios, invierten en investigaciones y formaciones específicas sobre la temática. Por lo que ellas representan

desde los datos cuantitativos y cualitativos en esta investigación, es posible decir que para las madres brasileñas las iniciativas también son un elemento clave favorecedor de sus posibilidades de reconocimiento, de representación política y movilidad social en la inmigración.

La constitución de asociaciones de enseñanza del portugués brasileño como lengua de herencia en el contexto de la inmigración, es un tema todavía reciente, y esta Tesis buscó responder las preguntas propuestas por la investigación, sin tener la pretensión de dar una idea acabada ni conclusiva sobre la temática.

El campo de estudios indica aún otras posibilidades de profundizar en los análisis sobre la relación entre género, lengua e inmigración, en tanto los trabajos enfocados en la cuestión de las prácticas pedagógicas con los niños dentro del LH también merecían una mirada por el sesgo de la antropología de educación y de la antropología de los niños. Otro ejemplo de estudio sería investigar cómo esos *brasilerinhos* que frecuentaron las clases de PLH perciben esta fase de involucramiento con la lengua o cómo lo aprendido influye en sus vidas, escuelas y otros ámbitos sociales en la infancia, en la juventud y en la adultez.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (2010). Português Língua de Herança. Entrevista Recuperado el día 15 de enero de 2015 http://www.sala.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=270:portugues-lingua-de-heranca&catid=1116:outras-salas.
- ANDERSON, Benedict (2008). Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras.
- ANDRE, Bianka P. (2007). De la integración deseada a la integración vivida: la experiencia de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona. Tesis doctoral Universidad de Barcelona/UB, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/1359>
- APPADURAI, Arjun (2004). Dimensões Culturais da Globalização. Lisboa: Editora Teorema.
- APPIAH, Kwame (1997). Na casa de meu pai. Rio de Janeiro: Contraponto.
- ASOCIA2 – Parte 1. (2014). Ponto de Memória Espanha. Youtube. (1h04m52s). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sPXP7evEtXU>
- ASOCIA2 – Parte 4. (2015). Ponto de Memória Espanha. Youtube. (1h22m44s). Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=sPXP7evEtXU>
- APBC/Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha (2016). Uma breve apresentação da APBC. Recuperado de http://apbc.cat/wp-content/uploads/2016/12/Apresentacao_e_duvidas_frequentes_APBC.pdf
- APBC/Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha. Projeto Educativo-Cultural. Recuperado de <http://brasileirinhos-apbc-bcn.blogspot.com/p/projeto-brasileirinhos.html> y <http://apbc.cat/>
- ASSIS, Gláucia. (2007) Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. Estudos Feministas, Florianópolis, 15(3): 336, setembro-dezembro/2007. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n3/a15v15n3.pdf>
- _____. (2003) “De Criciúma para o mundo”: Gênero, família e migração. Revista Campos, V 3, p.33-49. Recuperado el día 24 noviembre de 2015 <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/view/1586>
- ASSIS, Gláucia y SASAKI, Elisa (2001). Novos migrantes do e para o Brasil: um balanço da produção bibliográfica. In. Migrações internacionais: contribuições para políticas. Brasília: CNPD. Recuperado de

<https://www.anpocs.com/index.php/papers-27-encontro-2/gt-24/gt10-18/4197-assis-sasaki-novos/file>

- BADET, M. (2011). La construcción del imaginario social de la mujer brasileña en España: análisis de la recepción mediática junto a estudiante del 4º ESO de Barcelona, Sabadell y Sitges. Tesis de doctorado. Departamento de Comunicación, Audiovisual y Publicidad. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=99009>
- _____(2016). A prevalência de imaginários estereotipados do Brasil no exterior e o papel das mídias na sua manutenção. REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXIV, n. 46, p. 59-75. Recuperado el día 25 de septiembre de 2018 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-85852016000100059&script=sci_abstract&lng=pt
- BARTH, Fredrik (1998). Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. e STREIFF-FENART, J. Teorias da Etnicidade. São Paulo: Ed Unesp.
- BAUMANN, Zygmunt (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. In: Hall Stuart y Gay Paul, du. Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu editores: Buenos Aires
- BASSANESI, M. & BÓGUS, L. (2000). Brasileiros na Italia: movimentos migratórios e inserção social. Recuperado el día 25 de septiembre de 2018 <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt09-11/5103-bassanezi-bogus-brasileiros/file>.
- BHABHA, Homi (2001). O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- BOURDIEU, P. (2008). A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/SP
- _____(2002). Campo de Poder y Campo intelectual: itinerario de un concepto. Buenos Aires: Editora Montessor
- _____(1998). O poder simbólico. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____(1996). Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papius Editora.
- _____(2006) A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 183-191
- _____(1986) The forms de capital. In: Richardson, J. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport, CT: Greenwood: 241-58. Recuperado de <http://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ>

- BORUCHOWSKI, Ivian & LICO, Ana L. (2016). Como manter e desenvolver o Português como Língua de Herança: sugestões para quem vive fora do Brasil. Consulado General de Brasil en Miami y MUST University. Recuperado de <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico/como-manter-e-desenvolver-lingua-de-heranca>
- _____. (2015). Diretrizes y princípios norteadores para um currículo de língua de herança. In. JENNINGS-WINTERLE, F. y LIMA-HERNANDES, M. Português como língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim. Nova Iorque: Brasil em Mente, p. 162-175.
- BRAH, Avtar (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu. n° 26, pp.329-376. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>
- BRASIL (2008). I Conferência "Brasileiros no Mundo: Textos elaborados por autoridades governamentais, acadêmicos, especialistas e brasileiros residentes no exterior para subsidiar os trabalhos e discussões da I CBM. Fundação Alexandre de Gusmão: Brasília, Brasil. Recuperado de http://funag.gov.br/biblioteca/download/573-I_Conferencia_sobre_as_Comunidades_Brasileiras_no_Exterior.pdf
- BRASIL (2012). Programa de formação continuada de professores de Português língua de herança (PROFPOLH). Ministério das Relações Exteriores. Recuperado el día 04 de septiembre de 2018 [https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Miami/pt-br/file/II%20Curso%20POLH%20-%20Programa\(1\).pdf](https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Miami/pt-br/file/II%20Curso%20POLH%20-%20Programa(1).pdf)
- BRASIL (2011). Programa de formação continuada de professores de Português língua de herança (PROFPOLH). Ministério das Relações Exteriores. Recuperado el día 04 de septiembre de 2019 <https://abracebrasil.org/wp-content/uploads/2011/10/PROGRAMA-DE-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DE-PORTUGUES.pdf>
- BRASIL (2009b). Concurso de Desenhos Infantis: Brasileirinhos no Mundo. Ministerio das Relações Exteriores. Recuperado el día 22 de mayo de 2019 <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/BRMundo/pt-br/file/brasileirinhosPanfleto.pdf>
- BRIGNOL, L. y COSTA, N. (2016). Migração e usos sociais do facebook: uma aproximação à webdiáspora senegalesa no rio grande do sul. REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXIV, n. 46, p. 91-108, jan./abr. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v24n46/1980-8585-REMHU-24-46-091.pdf>
- CARDOSO, Fernando H. (2013). Pensadores que inventaram o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras
- CARRASCO S.; BALLESTIN B.; BERTRAN, M.; BETRONES, EVA (2001). Educación, aculturación y género: Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. Recuperado el día 10 de enero de 2015. <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=1051&numero=15268>

- CARVALHO, José Mauricio (1990). *A formação das Almas*. São Paulo: Companhia das Letras
- CASTELLS, Manuel (2003). Internet e sociedade em rede. In MORAES, Dênis de (Org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, p. 255-287.
- CAVALCANTI, D. (2019). O silenciamento da nossa língua materna não nos protege. (Com a licença político poética de Audre Lorde). Recuperado de <https://jardimmigrante.wordpress.com/2019/03/06/o-silenciamento-da-nossa-lingua-materna-nao-nos-protege-com-a-licenca-politico-poetica-de-audre-lorde/>
- CAVALCANTI, L. (2004). Lembrança de emigração e realidade de imigração: o fenômeno migratório na Espanha e a recente chegada dos brasileiros. *Cadernos CERU*, N. 15. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75331>
- CAVALCANTI, L., OLIVEIRA, A., ARAÚJO, D., BRASIL, E. (Orgs.) (2016). *Brasileiras e brasileiros no exterior: passado, presente e perspectivas futuras*. *Cadernos OBMigra*, Ed. Especial, Brasília. Recuperado el día 08 de mayo de 2017 <http://portal.mte.gov.br/obmigra/home.htm>
- CHAUÍ, M. (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática.
- CLUA I FAINÉ, M. Y GARCÍA, José (2017). Identidades en la Migración. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXXII, n.o 1, pp. 43-49. Recuperado el día 12 de septiembre de 2019 https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/60313/rntp_a2017v72n1p43.pdf?sequence=1&isAllowed=y doi: 10.3989/rntp.2017.01.001.05
- CUMMINS, Jim (1983). *Heritage Language Education: A Literature Review*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontari.
- _____ (2005) *A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom*. *Modern Language Journal*, 89. University of Toronto
- DaMATTA, R. (1986). *O que faz do brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- DELGADO, M. (1998). Dinámica identitaria y espacio publicos. *Afers Internacionals*, núm. 43-44, pp. 17-33. Recuperado de [https://www.cidob.org/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/dinamicas_identitarias_y_espacios_publicos/\(language\)/esl-ES](https://www.cidob.org/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/dinamicas_identitarias_y_espacios_publicos/(language)/esl-ES) en 13/05/2019
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves (2015). Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: Apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Entremeios: revista de estudos do discurso*, v. 10. Recuperado de <http://www.entremeios.inf.br>

- _____(2012). Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Tesis de Doctorado/Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP
- _____(2012b). Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(51.2), pp. 435-458 Recuperado el día 19 de mayo de 2019 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000200009>
- _____(2008). Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Tesis de Master /Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271065>
- DORNELES, Rita (2017). Material Didático para o ensino de POLH. In: SOUZA, A. & LIRA, C (Orgs). *O POLH na Europa (Português como Língua de Herança)*. JNPBooks
- _____(2018a). Então é POLH ou PLH? Recuperado de <https://www.brasileirinhospelomundo.com/entao-e-polh-ou-plh/>
- _____(2018b). Juntos somos fortes! Venha ser professora de POLH. Recuperado de <https://www.brasileirinhospelomundo.com/juntos-somos-fortes-venha-ser-professora-de-polh/>
- DURANTI, Alessandro (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press.Madri
- DURHAM, E. (2004). *A dinamica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naift.
- EDITORIAL (2018). *Barcelona Metròpolis Número. Número 107*. Abril. Ayuntamiento de Barcelona. Recuperado el día 13 de mayo de 2019 <https://www.barcelona.cat/metropolis/sites/default/files/revistes/bm107baixa.pdf>
- ENNES, M. & MARCON, F. (2014). Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 16, n. 35, jan/abr, p. 274-305. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/soc/v16n35/a10v16n35.pdf>
- ESCUADERO, S. (2018). La supuesta catapulta para los jóvenes italianos. *Revista Barcelona Metròpolis Número 106*, Enero. Ajuntament de Barcelona. Recuperado el día 13 mayo de 2019 <https://www.barcelona.cat/metropolis/sites/default/files/revistes/bm106baixa.pdf>
- ESPAÑA (2012). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo Español/Curso Escolar 2012-13*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el día 20 de mayo de 2019

<http://educalab.es/documents/10180/38496/ensenanza-lenguas-extranjerasSIEE-curso12-13.pdf/c8f4ff4c-1f82-4944-96ab-0fbd3151d06f>

FELDMAN-BIANCO, Bela; CAPINHA, Graça (Org.) (2000). *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Hucitec.

_____. (2016). Memórias de luta: brasileiros no exterior (1993-2010). REMHU/Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana, Brasília, número 48, p. 45-61, set./dez. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v24n48/1980-8585-REMHU-24-48-045.pdf>

_____. (1992). Saudade, imigração e a construção de uma nação (portuguesa) desterritorializada. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Campinas, Volume 9, número 1. Recuperado el día 17 de mayo de 2018 https://www.rebep.org.br/revista/article/view/513/pdf_487

FERNANDEZ, D. & NUNAN, C. (2008). O Imigrante brasileiro na Espanha: perfil e situação devida em Madri. Recuperado el día 16 de noviembre de 2015. http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1160.pdf

FIGUEIREDO, T.C.S. (2012). *Em nome dos professores? Inserção profissional e carreiras políticas*. Disertación de Master/ Universidad Federal de Sergipe/UFS. Aracaju/Brasil Recuperado el día 01 de julio de 2019 https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/3164/1/TA%c3%8dS_CRISTINA_FIGUEIREDO.pdf

FLORES, G. Y CARNEIRO, P. 2018. A alma e o coração da Casa do Brasil! Aline Navarro, a nossa presidenta. Recuperado de <https://casadobrasilvalencia.com/2018/10/20/aline-navarro/>

FLORES, C. y MELO-PFEIFER, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Revista Domínios de lingu@gem*, v. 8, n. 3 pp. 16-45. Recuperado el día de 20 de mayo de 2019 <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

FRAGOSO, S., RECURO, R.& AMARAL, A. (2011) *Métodos de pesquisa para Internet*. Porto Alegre: Sulina

FRANCO, Sâmia de Brito (2015). *A Língua Age: Política Externa Brasileira e a difusão da língua portuguesa no governo Lula (2003-2010)*. Tesis de Master/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160754>

FUSCO, Wilson (2007). *Capital Social e Dinâmica Migratória: Um estudo sobre os brasileiros nos Estados Unidos*. Campinas: Núcleo de Estudos de População/Unicamp. 83 ps. Recuperado el día de 16 de noviembre de 2015 http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/textos_nepo/textos_nepo_52.pdf.
en

- GALVÃO, V. (2014). Uma proposta para a promoção do português brasileiro em contexto europeu não lusófono: aspectos didáticos, políticos, econômicos, sociais e linguísticos. *Revista Signótica Especial*, jan./jul., p. 145-160. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/31409>
- GEERTZ, C. (1997). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____(1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- GENERALITAT de Catalunya (2018). Resolución ENS/2754/2018: Crea y da publicidad al programa Lengüas y Culturas de Origen. Barcelona. Recuperado de https://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/index.html?action=fitxa&mode=single&documentId=835490&language=ca_ES&newLang=es_ES
- GOHN, M. G. (2011). *Movimentos Sociais na Contemporaneidade*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>
- _____(2008). Abordagens Teóricas no Estudo dos Movimentos Sociais na América Latina. *Caderno CRH*. Vol. 21, nº 54. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300003
- _____(1997). *Teoria dos Movimentos Sociais Paradigmas clássicos e Contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola.
- GOMES, J. (2017). *Portugués como Lengua de Herencia en un contexto de lenguas hermanas: el caso de los hijos brasileños que viven en Barcelona*. Tesis doctoral/ Universitat de Barcelona/UB. Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/663330>
- GREGORIO GIL, Carmem. Silvia, ¿quizás tenemos que dejar de hablar de género y migraciones? *Transitando por el campo de los estudios migratorios*. Recuperado el día 04 de noviembre de http://www.ugr.es/~pwlac/G25_17Carmen_Gregorio_Gil.html.
- GUTIÉRREZ, R. (2013) La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración. Language and migration*. 5(2), pp. 11-28. Universidad de Alcalá. Recuperado el día 16 de mayo de 2019 <http://hdl.handle.net/10017/19927>
- HALL, Stuart (2003a). *Da Diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- _____(2003b) Introducción: ¿quién necesita identidad? In: Hall Stuart y Gay Paul, du. *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores: Buenos Aires
- _____(2001). *A Identidade cultural na Pós Modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

- HEATH, A. Y ALMEIDA, S. (2017). *Palavras Herdadas: sobre o Português como Língua de Herança*. São Luis: EDUFMA
- HINE, Christiane (2000). *Etnografia virtual*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- ICBM – I CONFERÊNCIA BRASILEIROS NO MUNDO (2009). Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Youtube (48m06s). Recuperado el día 28 de enero de 2019 https://www.youtube.com/watch?v=Q5R_3RMZdkY
- IJPLH – I JORNADAS PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA APBC/UB - Ato Abertura (2017). APBC. Youtube (28m04s). Recuperado el día 27 de febrero de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=5z4lrOG5tvI>
- JENNINGS-WINTERLE, Felícia (2016). *Herança ou investimento?* Recuperado de <https://brasileirinhos.wordpress.com/2016/11/01/heranca-ou-investimento/>
- JENNINGS-WINTERLE, F. y LIMA-HERNANDES, M. (2015). *Português como língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim*. Nova Iorque: Brasil em Mente
- KREUTZ, Lúcio (2000). *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, n° 15 Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf>
- _____ (1999) *Identidade Étnica e processo escolar*. Cadernos de pesquisa N° 107, p. 79-96, Julio; Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/680/696>
- LICO, Ana Lúcia Cury (2015). *Família, Escola e Comunidade no processo de Ensino-Aprendizagem de PLH: Do começo ao fim*. In: JENNINGS-WINTERLE, F. y LIMA-HERNANDES, M. *Português como língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim*. Nova Iorque: Brasil em Mente, p. 216-228
- _____ (2011). *Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos*. Recuperado de http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2-ensino-do-portugues-como-lingua-de-heranca-pratica-e-fundamentos&catid=57:edicao-2&Itemid=92.
- LUCHESE, Terciane (2004). *O processo escolar entre imigrantes italianos no rio grande do sul. - rs - 1875 a 1930*. In: V ANPed Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba. Recuperado de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1138-intok.pdf>
- MACHADO, Igor (2015). *Brasilerios no exterior e cidadania (1980-2005)*. Revista TOMO, n. 26: Jan/Jun, p. 211-245. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/4407/3645>

- _____(2007) Reflexões sobre as identidades brasileiras em Portugal. In: MALHEIROS, J. A imigração brasileira em Portugal. Lisboa. ACIDI. Recuperado de https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179693/1_ImigrBrasileira.pdf/7d926056-f322-427a-8393-73fb1848da37 em 25/09/2018
- _____(2003). Cárcere Público – processos de exotização entre imigrantes brasileiros no Porto, Portugal. Tese de Doutoramento em Antropologia, Universidade Estadual de Campinas/Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/279828>
- MASANET, E.; BAENINGER, R.; MATEO, M. (2012). La inmigración brasileña en España: características, singularidades e influencia de las vinculaciones históricas Papeles de Población, vol. 18, núm. 71, enero-marzo, pp. 1-33. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Recuperado el día 7 de febrero de 2017 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11223031004>
- MASSANET, E y PADILLA, B. (2010). La inmigración brasileña en Portugal y España. ¿Sistema migratorio ibérico? Revista de Ciências Sociais. Volume 5, Número 1. Recuperado el día 25 de septiembre de 2018 <https://revistaobets.ua.es/issue/view/2010-v5-n1>
- MALIKOSKI, A. & LUCHESE T. (2017). Formação de comunidades étnicas polonesas no rio grande do sul: estruturas de um processo escolar. Revista del CESLA (20), 2017: p. 89-102. Recuperado de <http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/444/410>
- MARGARIDO, A. (2000). A lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- MARGOLIS, M. (2013). Goodbye, Brazil: emigrantes brasileiros no mundo. São Paulo: Contexto
- _____(2008) Brasileiros no estrangeiro: a etnicidade, a auto-identidade e o outro. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, V. 51 Nº 1. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27309>: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012008000100011>
- MAYORGA, C. (2006). Identidade Migração e Gênero: o caso das mulheres brasileiras prostitutas em Madri. Comunicação apresentada no Seminário Internacional Fazendo Gênero. Santa Catarina, Agosto. Recuperado el día 31 de marzo de 2018 http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/C/Claudia_Mayorga_55.pdf
- MELUCCI, Alberto (2001). A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes.
- MENDES, Edleise (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de le/12. Revista Entre Línguas, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez.

- _____(2015). Ensino e formação de professores de Português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. (p.79-100) In: CHULATA, K. (Org.). Português como Língua de Herança: Discursos e percursos. Lecce: Pensa Editora.
- _____(2012). Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contextos Português Língua de Herança (PLH). *Platô Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, N. 2, v. 1, p. 20-31.
- MENEZES, G. (2002). FILHOS DA IMIGRAÇÃO: Sobre a Segunda Geração de Imigrantes Brasileiros nos EUA. Tesis de Master en Antropología Social. Universidad de Brasília/Brasil. Recuperado de <http://www.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/10-dissertacoes/4454-filhos-da-imigracao-sobre-a-segunda-geracao-de-imigrantes-brasileiros-nos-eua>
- MIQUEL, Josep Maria (2019). Els polígons d'activitat econòmica de la demarcació de Barcelona Explotació de les dades del Sistema d'Informació de Polígons d'Activitat Econòmica (SIPAE). Oficina Tècnica d'Estratègies per al Desenvolupament Econòmic de la Diputació de Barcelona. Recuperado el dia 11 de mayo de 2019 <https://www.diba.cat/documents/36150622/234345014/Cens+pol%C3%ADgons+SIPAE.pdf/2f25ddf6-d3d9-4c3e-9d5e-d140a5508152>
- MRE - Ministério das Relações Exteriores (2016). Historia dos centros culturais brasileiros. Divisão da Promoção da Língua Portuguesa: Brasília/Brasil
- MIURA, Eliana (2015). Português como Língua de Herança (POLH). Rede Brasil Cultural y Centro Cultural Brasil - Italia. Recuperado de http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/materiais_didaticos/ApostilaPLHItalia.pdf
- MORAIS, L. P. (2011a). Comida, identidade e patrimônio: articulações possíveis. *História: Questões & Debates*. Curitiba, n° 54, p. 227-254. Editora UFPR. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/25749>
- _____(2011b). Cada comida no seu tacho: ascensão das culinárias típicas regionais como produto turístico – o guia quatro rodas brasil e os casos de minas gerais e paraná (1966-2000). Tesis de Doctorado/Universidad Federal de Paraná (UFPR), Curitiba, PR. Brasil. Recuperado de <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26520>
- MORONI, Andréia S. (2017). Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade. Tesis de Doctorado/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP. Brasil Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325381/1/Moroni_AndreiaSanchez_D.pdf
- _____(2015). Português como Língua de Herança: o começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, F. y LIMA-HERNANDES, M. Português como língua

de Herança: A filosofia do começo, meio e fim. Nova Iorque: Brasil em Mente, p. 28-55

_____(2015) Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha: Português como língua de herança na comunidade brasileira de Barcelona em Barcelona. Recuperado de <https://prezi.com/czgigqo4zhfo/associacao-de-pais-de-brasileirinhos-da-catalunha/>.

_____(2013). Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha: política linguística familiar e português como língua de herança em Barcelona. Anais Eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Recuperado de <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/moroni.pdf>

_____(2013). Língua de herança é a língua de quem? Recuperado de <https://brasileirinhos.wordpress.com/2013/02/07/lingua-de-heranca-e-a-lingua-de-quem/>

MORONI, A.; GOMES, J. A. (2015). O português como língua de herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. Revista de Estudos Brasileiros, Salamanca; São Paulo, v. 2, n. 2, p. 21-35. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/reb/article/view/98538/97216>

MOTA, Kátia S. (2004). Aulas de Português Fora da Escola: Famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 63, p. 149-163, maio/ago. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

MÜLLER, Gilvan & Monteiro, Adelaide (org.) (2012). A língua portuguesa nas diásporas. Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (RIILP) – Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) - V.1, N.2 (2012), Ciudad da Playa, Cabo Verde: Editora del IILP.

NÓVOA, A. (1999). Profissão Professor. Porto/PT: Porto Editora

OBSERVATORIO DA LINGUA PORTUGUESA/OLP (2008). Estatuto do Observatorio da Língua Portuguesa. Recuperado el día 17 de mayo de 2019 <https://drive.google.com/file/d/0B2kq41HILEfHdDNqTkY2dkFEeGs/view>

OLIVER, G. (2016). Un paisaje lingüístico diverso. Revista Barcelona Metròpolis Número 99, Março, pp. 86-87. Ajuntament de Barcelona. Recuperado el día 5 de marzo de 2019 <https://www.barcelona.cat/metropolis/sites/default/files/revistes/bm99baixa.pdf>

ORTIZ, R (1988). A Moderna Tradição Brasileira. São Paulo: Editora Brasiliense

_____(1985). Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Editora Brasiliense

ORTNER, S. (2007). Conferencias de Sherry B. Ortner, In: Conferencias e dialagos Saberes e Práticas Antropológicas. 25º reunião Brasileira de Antropologia. Org, Grossi, P. Eckert C. Y Fry, P. Blumenau: Nova Letra, pp. 17-78.

- PADILLA, Beatriz (2013). Gênero e migrações novas reconfigurações y protagonismos de mujeres latino-americanas. Recuperado de <http://www.red-redial.net/revista/anuario-americanista-europeo/article/viewFile/252/246>. en 04/11/2015.
- _____ (2008). O empreendedorismo na perspectiva de género: uma primeira aproximação ao caso das brasileiras em Portugal, in OLIVEIRA, Catarina Reis e RATH, Jan (org.) Revista Migrações - Número Temático Empreendedorismo Imigrante, Outubro n.º 3, Lisboa: ACIDI, pp. 191-215. Recuperado de https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migr3_Sec2_Art4_PT.pdf/1f8fb32c-aa6c-4a0e-b406-17d013fdcf7a
- _____ (2007). A imigrante brasileira em Portugal: considerando o género na análise. In: MALHEIROS, J. A imigração brasileira em Portugal. Lisboa. ACIDI. Recuperado el día 25 de septiembre de https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179693/1_ImigrBrasileira.pdf/7d926056-f322-427a-8393-73fb1848da37
- _____ (2006). Redes Sociales de Brasileños recién llegados a Portugal: ¿Solidaridad étnica? O ¿Empatia étnica? Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, N° 14. Universidad de Alicante. Recuperado de <https://alternativasts.ua.es/article/view/2006-n14-redes-sociales-de-los-brasileros-recien-llegados-a-portugal-solidaridad-etnica-o-empatia-etnica>
- PADILLA, B. RODRIGUES, E., MASANET, E. FERANDES, G., GOMES, M., FRANÇA, T. (Org.) (2012). Novas e Velhas Configurações da Imigração Brasileira na Europa. Atas do 2º Seminário de Estudos sobre a Imigração Brasileira na Europa. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Recuperado el día 08 de febrero de 2017 <http://hdl.handle.net/10071/3874>
- PADILLA, B.; SELISTER, M.; FERNANDES, G. (2010). Ser brasileira em Portugal: imigração, género e coloniedade. In: CARVALHO, Flavio et al (org). 1º Seminário de Estudos sobre Imigração brasileira na Europa. Barcelona: Universitat de Bracelona, pp. 113-120
- PADILLA, B. & MASANET, Erika. (2010). La inmigración brasileña en Portugal y España. ¿Sistema Migratorio Ibérico? Obets. Revista de Ciencias Sociales. Vol. 5, n. 1, 2010; pp. 49-86. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14224/1/OBETS_05_01_04.pdf
- PEREIRA, D. (2008). O conceito de lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa. Encontros de Losofonia em Torres Nova. Disponible em https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/S_E_TNOVAS_13NOV08.pdf Recuperado en 29/04/2016
- PISCITELLI, A. (2009). Migración y sexualidad: de Brasil a Europa. Diálogo Latinoamericano sobre Sexualidad y Geopolítica - Observatorio de Sexualidad y Política - Rio de Janeiro, Agosto. Recuperado el día 29 de abril de 2016

<http://docplayer.com.br/9311135-Migracion-y-sexualidad-de-brasil-a-europa-adriana-piscitelli-brasil.html>.

- _____. (2008). Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Revista Sociedade e Cultura*, v.11, n° 2. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/5247>
- _____. (2007). Corporalidades em confronto. Brasileiras na indústria do sexo na Espanha. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 22(64), pp 17-33.
- POLLAK, Michael (1992). *Memoria e Identidade Social*. Recuperado el día 04 mayo de 2019. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>
- PUIGTOBELLA, B. (2018). *Ciudad Abierta*. *Revista Barcelona Metròpolis*. Número Número 106, Enero. Ajuntament de Barcelona. Recuperado de <https://www.barcelona.cat/metropolis/sites/default/files/revistes/bm106baixa.pdf> 13/05/2019
- QUADROS, R. (2017). *Língua de Herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso
- RESENDE, J. V. (2017). III SEPOLH na Suíça une Inocação e Experiencia em Interculturalidade e Plurilinguismo. Recuperado de <https://www.jornaldaslajes.com.br/aconteceu/iii-sepolh-na-suica-une-inovacao-e-experiencia-em-interculturalidade-e-plurilinguismo/253>
- RIBEIRO, R. (2018). *És garota de programa?': contra preconceito em Portugal, brasileiros mudam até o sotaque*. Disponibel en noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/09/11/usa-esse-seu-corpo-de-brasileira-e-resolve-xenofobia-chega-a-portugal.htm?cmpid=copiaecola Recuperado en 19/05/2019
- RIBEIRO, Edgard T. (2011). *Diplomacia cultural: seu papel na política externa brasileira*. Brasília: fundação Alexandre de Gusmão. Recuperado el día 31 de marzo de 2019 http://funag.gov.br/loja/download/824-Diplomacia_Cultural_-_Seu_papel_na_Politica_Externa_Brasileira_2011.pdf
- RIPOLL, E. (2008). O Brasil e a Espanha na dinâmica das migrações internacionais: um breve panorama da situação dos emigrantes brasileiros na Espanha. *Revista Brasileira de Estudos de População*, vol.25 número1. São Paulo. Recuperado el día 10 de mayo de 2019 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982008000100009
- RODRÍGUEZ, C.; Lorenzo, O.; Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM* (núm. 2, vol. XV, págs. 133-154).
- RODRIGUES-GARCÍA, D. (2004). inmigración y mestizaje hoy. formación de matrimonios mixtos y familias transnacionales de inmigrantes en Cataluña. *Revista*

- Migraciones. Recuperado de <http://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4239>
- ROSSI, Maria (2012). Associativismo migrante: participação e representação. Revista *Ágora*, Vitória, n.16, p. 37-51. 37. Recuperado de <http://periodicos.ufes.br/agora/article/viewFile/5014/3781>
- RUBIO, S. y CAVALCANTI, L. (2010). La movilidad ocupacional de las mujeres inmigrantes brasileñas en España. Revista *Sociedad y Economía*, número 19. Recuperado el día 17 de abril de 2017 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99618007007>
- SALES, T. (2006). ONGs Brasileiras en Boston. *Estudos avançados*. Vol. 20, número 57. Recuperado el día 02 de noviembre de 2015 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200007
- SALES, Teresa. (1999). *Brasileiros Longe de Casa*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____(1991). Novos fluxos migratórios da população brasileira. *Revista Brasileira sobre Estudos da População*. Campinas, vol 8, p. 21-32. Recuperado de <http://www.rebep.org.br/index.php/revista/issue/view/14/showToc>.
- SALES, T. y LOUREIRO, M. (2004). Imigrantes brasileiros adolescentes e de segunda geração em Massachusetts, EUA. Trabajo presentado en el XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambú-MG – Brasil. Disponible en: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/270> Recuperado en 03/05/2019
- SANTOS, F. (2015). 7 Perguntas para Ana Lucia Lico: embaixadora do português fora do Brasil. Recuperado el día 24 de mayo de 2019 <http://tudosobreminhamae.com/blog/2015/5/27/7-perguntas-para-ana-lucia-lico-embaixadora-do-portugus-fora-do-brasil>
- SASAKI, Elisa y ASSIS, Glauca (2000). Teorias das Migrações Internacionais. GT – Migrações: Sessão 3 – A imigração internacional no fim do século. In: XII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Populacionais/ABEP. Anais do evento Recuperado de <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/969/934>
- SAYAD, Abdelmalek (1998). *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- SCHWARCZ, L. (1999). *Questão racial e Etnicidade. O que ler nas Ciências Sociais Brasileira (1990-1998)*. Micelis, S. (Org). São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS, Brasília (DF)
- SCHWARZ, R. (2000). *Ao vencedor as batatas: forma e processo social nos inícios ao romance brasileiro*. São Paulo: Editora 34

- SELISTER, M. (2011). Mulheres brasileiras em Portugal e imaginários sociais: uma revisão crítica da literatura. CIES e-Working Paper N.º 106/2011. Recuperado el día 11 de abril de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP106_Gomes.pdf.
- _____(2018). Gênero, Colonialidade e Migrações: uma análise de discursos institucionais sobre a “Brasileira Imigrante” em Portugal. *Revista Política & Sociedade - Florianópolis* - Vol. 17 - N° 38 - Jan./Abr. pp. 404-439
- SILVA, Diego Barbosa da (2011). De flor do Lácio a língua global: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas linguísticas para a promoção, a difusão e a projeção do português da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Tesis de Master/Universidad del Estado del Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ
- _____(2010). O passado no presente: história da promoção e difusão da língua portuguesa no exterior. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, N° 4. Recuperado el día 10 de agosto de 2017
https://www.researchgate.net/publication/266137875_O_passado_no_presente_historia_da_promocao_e_difusao_da_lingua_portuguesa_no_exterior
- SOLÉ, C; CAVALCANTI, L. Y PARELLA, S. (2011). La inmigración brasileña en la estructura socioeconómica española, Madrid, OPI
- _____(Coord.) (2008). Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones. Documentos del Observatorio Permanente de la inmigración. Ministerio de Trabajo e inmigración, Madrid
- SOUZA, A. & LIRA, C (Orgs) (2017). O POLH na Europa (Português como Língua de Herança). JNPBooks
- SOUZA, A.; LIRA, C.; VICENTINI, M.;RICCIOPPO, A.; SCHERE, M. & BAUMAN, A. (2017). Folheto informativo sobre o POLH na Europa. Munique, Alemanha: SEPOLHTEDESCO, João Carlos. (2014). Casamentos mistos: novas sociabilidades e quadros coletivos. Aspectos da imigração de brasileiras na Itália. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(1): 416. Recuperado el día 27 de agosto de 2019 <http://www.scielo.br/pdf/ref/v22n1/07.pdf>
- TEIXERA, Rafael Tassi (2007). Éramos bossa nova hoje somos *sin papeles*: transnacionalismo, pertencimento e identidade nas representações dos migrantes latino-americanos e brasileiros na Espanha. *Cadernos de campo*: São Paulo, n° 16. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/49987/54119>
- _____(2006). As saudades clandestinas: os imigrantes brasileiros na Espanha e as identidades transnacionais, Texto presentado en el 52º Congreso Internacional de Americanistas. *Pueblos y Culturas de las Américas: Diálogos entre globalidad y localidad*, Universidad de Sevilla. Recuperado el día 9 de mayo de 2019 http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Rafael-Teixeira.pdf

TEORIA DO FAZER/Língua de Herança/Vlog #03 (2016). O Beabá da Escrita. Youtube. (14m20s). Publicado en 19 de out de 2016. Recuperado el día 22 de mayo de 2019 <https://www.youtube.com/watch?v=wpVJlffrtes&t=3s>

VALDÉS Guadalupe (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89, iii, *Modern Language Journal*. Department of Spanish and Portuguese. Stanford University. Recuperado el día 12 de septiembre de 2019 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.2942&rep=rep1&type=pdf>

_____(2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. Recuperado de <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=pvMGYpDt200=&tabid=695&mid=1356&language=en-US>

ZETOLA, B. M. & Oliveira, L.R (Org) (2018). Formação de professores. Rede Brasil Cultural Em Revista, N° 3. Recuperado de http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Rede-Brasil-Cultural-em-Revista-Novembro-2018--ED-3.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

INICIATIVAS EN EUROPA

País	Ciudad	Iniciativa
Alemania	Berlim	Bilingua e V.
	Bielefeld	Brasileirinhos em Bielefeld
	Dresden	Crianças Brasileiras Bilíngue em Dresden
	Múnich	Linguarte e V.
	Múnich	Estrelinha
	Múnich	Mala de Herança Munique
	Stuttgard	Brasileirinhos em Stuttgard
Austria	Viena	Mala de Herança Viena
	Viena	Papagaio
	Innstruck	Mala de Herança em Tirol
Bélgica	Bruxelas	Alecrim
	Bruxelas	Raiz Mirim
	Gent	Alecrim Gent
	Turnhout	Projeto Meu Português Brasileiro
Dinamarca	Copenhage	Brasileirinhos DK
Eslovena	Liubliana	Projeto Sementeira
España	Alicante	Brasileirinhos em Alicante
	Barcelona	Asso. Pais Brasileirinhos Catalunha
	Canet de Mar	Asso. Pais Brasileirinhos Catalunha/Canet
	Barcelona	Tribo verde e Amarela
	Burgos	Brasileirinhos em Burgos
	Granada	Brasileirinhos em Granada
	Valência	Mala de Herança em Valência
	Valencia	Mininiños
	Madrid	BRINCAR-ES
	Málaga	Brasileirinhos em Málaga
Finlandia	Helsinque	Centro Cultural Brasil-Brasil-Finlândia
Francia	Paris	Herança Brasileira
	Nantes	Clube dos Canarinhos
Holanda	Amsterdã	Brasileirinhos
Irlanda	Dublin	AMBI
	Dublin	Projeto Lobo-Guará
Italia	Cagliari	Mamães Brasileiras em Cagliari
	Cremona	Língua e Cultura brasileira em Cremona
	Florença	Casa do Brasil em Florença

	Nápoles	Brasilidade-Pais com filhos bilíngues
	La Spezia	Casa do Brasil La Spezia
	Pádua	Projeto Pedemoleque – Português Língua de Herança
	Rovigo	Caso dos Brasileirinhos em Rovigo
	Verona	Projeto Bambalalão
	Valdobbiadene	Projeto Pirulito
Luxemburgo	Luxemburgo	Roda Pião-Brasileirinhos em Luxemburgo
Noruega	Oslo	Português sem Fronteira
Principado Liechtenstein	Eschen	Herança Viva - Assoc. Língua de cultura Brasileira
Reino Unido	Londres/ Berkshire	Clubinho Verde e Amarelo
	Londres	ABCD Escolinha de Português e Centro Cultural Brasileiro
	Londres	ABRIR
	Londres	Breacc
	Londres	Clube dos brasileiroinhos
	Londres	Curumim – Português como Língua de Herança
	Londres	Ebel Londres
	Londres	Escola Cultura Brasileira
	Londres	Escolinha do Brasil e Centro Cultural
Republica Checa	Praga	Saudade: Português como Língua de Herança na RC
Suecia	Gotemburgo	O polvo falante
Suíça	Genebra	Raízes
	Neuchatel	Sementes Associação e Escola de Língua e Cultura do Brasil
	Winterthur	ABEC

ANEXO 2

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO APBC

Prezados (as) sócios (as), direção e professoras da Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha/APBC

Esta pesquisa faz parte do doutoramento em Antropologia Social e Cultural da Universidade Autônoma de Barcelona, conduzido por mim Taís Cristina Samora de Figueiredo, matrícula 1419731, e orientado pela professora doutora Beatriz Ballestín Gonzalez, intitulada “*EM NOME DOS BRASILEIRINHOS?: ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA NA CATALUNHA*”, que visa identificar quem são os atores que estão envolvidos no movimento que busca a preservação da língua e cultura brasileira no exterior, bem como apreender as motivações que levam a participação de brasileiros em tais iniciativas. A pesquisa será desenvolvida por meio da observação participante, aplicação de questionário e entrevistas.

Comprometo-me, a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa, que irá compor o material de análise da tese. Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo. Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso comigo para eventuais dúvidas.

Taís Cristina Samora de Figueiredo, telefone 672 42 10 29, whatsapp 0055 79 8848 1775, endereço eletrônico: tais_samora@hotmail.com

ANEXO 3

GUÍA PARA ENTREVISTA

- Nombre, fecha y lugar de nacimiento;
- Formación escolar, profesión;
- En qué año marchó de Brasil, para dónde?
- ¿Por qué? ¿Cuál las motivaciones?
- ¿Por qué Barcelona?- ¿Cómo aconteció su interés por la Lengua de Herencia? - ¿Cómo surgió la idea de organizar un grupo para enseñar lengua y cultura de Brasil?
- ¿En cuantas personas eran? Quién eran?
- Cuáles eran los recursos utilizados para divulgar las actividades cuando empezaran?
- Y ahora, cuál es la situación de la asociación?
- Lo que los padres y madres quieren?
- Lo que la Asociación ofrece?
- ¿Lo que es, lo que representa lengua y cultura de Brasil?
- ¿La participación en la asociación es mayor de padres o madres?
- ¿Cuál es su opinión al respecto de la presencia de las madres ser mayor?
- ¿Cómo es realizado la concientización de la importancia de la participación de los socios en torno de ideas y proyectos?
- ¿Cómo es la relación y vínculos con el estado brasileño? Los intereses?
- ¿Cuál es el papel de la APBC en el contexto social y político de la inmigración y del establecimiento de brasileños que forman sus familias en el exterior?
- Sobre las iniciativas en Europa.
- ¿Cuál es la justificativa que padres y madres dan cuando dejan de ser socios?

ANEXO 4

CUESTIONARIO APLICADO A LOS SÓCIOS DE LA APBC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA de doutoramento em Antropologia Social e Cultural da Universidade Autônoma de Barcelona, conduzido por Taís Cristina Samora de Figueiredo, matrícula 1419731, com o título: *EM NOME DOS BRASILEIRINHOS? ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE BRASILEIRA NA CATALUNHA*, com o objetivo de analisar quem são os brasileiros (as) que constituem e se envolvem com as iniciativas no exterior, com a motivação de promover a língua de herança para seus filhos. O projeto de doutorado é orientado pela professora doutora Beatriz Ballestín Gonzalez. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão exclusivamente utilizados para compor o material de análise da tese. Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo, e suas repostas significam a sua concordância na participação da pesquisa.

País e cidade de nascimento do sócio:

Ano de nascimento:

Sexo: F () M ()

Escolarização: Ensino Fund. (ESO) () Ensino Médio (Bachillerato) ()

Graduação () Especialização (Postgrado) () Mestrado (Máster) ()

Doutorado () Outros () qual?

Profissão/atução:

Local de moradia atual:

Bairro: _____

Em que ano saiu do Brasil:

Motivo da saída do Brasil:

Como conheceu a APBC: através de amigos () internet ()

Outros: _____

Em que ano associou-se:

Motivação que levou buscar a associação:

Familiares: filhos e filhas

Local de nasc.: Ano de nasc.: sexo: F () M ()

Local de nasc.: Ano de nasc.: sexo: F () M ()

Local de nasc.: Ano de nasc.: sexo: F () M ()

País e cidade de nascimento do outro progenitor dos
filhos: _____

ANEXO 5

CUESTIONARIO APLICADO A LAS COORDINADORAS DE LOS PROYECTOS DE PLH A TRAVÉS DE CORREO ELECTRÓNICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA de doutoramento em Antropologia Social e Cultural da Universidade Autônoma de Barcelona, conduzido por Taís Cristina Samora de Figueiredo, matrícula 1419731, com o título: *EM NOME DOS BRASILEIRINHOS? ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE BRASILEIRA NA CATALUNHA*, com o objetivo de analisar quem são os brasileiros (as) que constituem e se envolvem com as iniciativas no exterior, com a motivação de promover a língua de herança para seus filhos. O projeto de doutorado é orientado pela professora doutora Beatriz Ballestín Gonzalez. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão exclusivamente utilizados para compor o material de análise da tese. Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo, e suas repostas significam a sua concordância na participação da pesquisa.

Quando foi fundada a associação ou iniciativa?

Como foi fundada? Por interesse de quem?

Quantos sócios há na associação (ou participantes)?

Quem procura a associação? (pai ou mãe brasileira)

Quantos são pais brasileiros, e quantos são mães brasileiras? (do número total de sócios ou participantes)

As atividades são para que faixa etária?

Somente filhos de brasileiros podem participar das atividades?

Sobre a (o) presidenta (e) ou coordenadora (o) da instituição.

Há quanto tempo participa da associação/instituição/iniciativa?

Como conheceu a iniciativa? Por que procurou?

Sexo feminino ou masculino?

É mãe ou pai de brasileirinho? De quantos?

É casada (o)? Com brasileiro (a), se não, qual a nacionalidade do parceiro?

De que lugar do Brasil és?

Há quanto tempo vive no exterior?

Por que saiu do Brasil?

Data de nascimento?

Escolarização (ensino médio, graduação, especialização, mestrado, doutorado em quê?)

Profissão/atuação?

Já participou, se envolveu, de algum movimento social antes? (como movimento estudantil, associação de moradores, ou outro tipo de associativismo)

Se tiver mais alguma informação que acredita que seja relevante, gostaria muito de saber.

ANEXO 6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. **Esta pesquisa faz parte do** doutoramento em Antropologia Social e Cultural da Universidade Autônoma de Barcelona, conduzido por Taís Cristina Samora de Figueiredo, matrícula **1419731**, com o título: *EM NOME DOS BRASILEIRINHOS? ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE BRASILEIRA NA CATALUNHA*

Apresentação e justificativa de investigação

Este projeto de investigação está sendo desenvolvido no programa de doutorado em Antropologia Social e Cultura da Universidade Autônoma de Barcelona, e busca analisar como os imigrantes brasileiros e brasileiras constituem associações (ou outra forma de organização) no exterior, com a motivação de promover a chalamda “Língua de Herança” para seus filhos. Estas iniciativas estão localizadas em várias cidades da Europa e do mundo onde há a presença desta imigração. São iniciativas constituídas por brasileiras (os) que vivem no exterior com seus filhos e afirmam ter como objetivo reunir as famílias em torno da aprendizagem e da conservação da língua e cultura do Brasil, a Língua de Herança”.

Pretendo entender as dinâmicas de constituição destas associações em torno da ideia de língua de herança e o que isto significa; de onde vem estes agentes, como vivem a experiência da mobilidade e quais são as motivações que os levam a participar e implicar-se em tais projetos. Busco explorar as conceptualizações e imaginários sobre a cultura e língua de origem elaborados e transmitidos por esses agentes, assim como observar os novos formatos de atuação política em nome de projetos de identidade e diferença em contextos migratório e de mobilidades envolvendo brasileiros.

A investigação é de natureza qualitativa e de caráter descritivo e interpretativo, desta forma, utilizo uma abordagem etnográfica com a intenção de buscar no campo as respostas para dialogar com o marco teórico proposto. Na última década não surgido ao redor do mundo várias associações denominadas “de pais e mães de brasileirinhos”, as ações principais dessas associações são o ensino do idioma e da cultura brasileira para crianças, filhos de brasileiros que vivem fora do Brasil. Faz dois anos e meio que conheci as primeiras informações sobre estas organizações e soube que em Barcelona há uma das mais ativas em termos de ações e articulações internacionais e minha proposta aqui é analisar suas formas de constituição, seus modos de trabalho, os perfis socioculturais de seus criadores, diretores e associados, assim como seus interesses e entendimentos sobre o que são estas organizações, seus objetivos, como atuam e o que dizem.

Sigo também, a partir da internet (Facebook, blogs e sites), as informações e atividades realizadas pelas diferentes associações na Europa, assim como os eventos promovidos por tais iniciativas. A escolha da amostra se deu pela busca documental prévia sobre as iniciativas que promovem o ensino da língua e cultura brasileira para crianças na Europa, e a APBC apresentava características que, para mim, eram essenciais para meu projeto, como sua origem e fundação, sua organização e proposta pedagógica, pois realizam atividades regulares, possibilitando um acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas.

O projeto de doutorado é orientado pela professora doutora Beatriz Ballestín Gonzalez. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados recolhidos através de entrevistas, observação direta e participante serão exclusivamente utilizados para compor o material de análise da tese e garantimos o sigilo de sua identidade e estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora:

Taís Cristina Samora de Figueiredo

e-mail: tais_samora@hotmail.com

Telefone e whatsapp: 55 79 98112 9783

Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/4196887573208576>

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, aceito participar:

Nome do participante: _____

_____ Data: ____/____/____

(Assinatura do participante)

Eu, Taís Cristina Samora de Figueiredo (pesquisadora), garanto ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante e comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO 7

PERFILES FUNDADORAS Y FUNDADORES EN EUROPA

Ciudad	Iniciativa	Año	Franja	Por quién?	Especialización	Región	Edad	Casada con	Motivo salida de Brasil	Salida
Alemania	Bielefeld	2018	1 a 13	Madres (2)	Grado	Brasilia	39	Extranjero	Casamiento	2010
	Brasileirinhos em Bielefeld				Especialización	SP	34	Brasileiro	Trabajo m ando	2011
	Dresden	2012	3 a 8	Madres	Grado	CE	38	Extranjero	Casamiento	2006
	Linguarte e V.	2003	3 a 14	Madres y Padres	Doctora	SP	38	Brasileiro	Estudios	2006
	Munich	2012	Todas	Madre	Especialización	Brasilia		Extranjero	---	2002
	Munich	2012	Todas	Madre	Especialización	Brasilia		Extranjero	---	2002
	Stuttgart	2015	1 a 12	Madre	Grado	SP	40	Brasileiro	Accomp. mando	2005
Austria	Viena	2017	0 a 10	Madres	Grado	SP	43	Brasileiro	Busca cualidad de vida	2015
Dinamarca	Copenhague	2013	0 a 12	Madres	Especialización	MG	39	Extranjero	Trabajo	2008
Eslovenia	Ljubiana	2014	A partir 3	Madre	Grado	RJ	45	Extranjero	Violencia	2015
España	Alicante	2017	3 a 12	Padre	Doctorando	Brasilia		Extranjera	Estudio	1995
	Brasileirinhos em Alicante	2009	2 a 12	Madres y Padres	Doctora	SP		Extranjero	Estudio	2004
	Asso. Pais Brasileirinhos Catalunya	2009	2 a 12	Madres y Padres	Doctora	SP		Extranjero	Estudio	2004
	Asso. Pais Brasileirinhos Catalunya	2015	2 a 12	Madre	E.M profesional.	SP	44	Extranjero	Relaciones familiares	2001
	Canet de Mar	2015	2 a 12	Madre	E.M profesional.	SP	44	Extranjero	Relaciones familiares	2001
	Barcelona	2016	1 a 6	Madres	Master	MS	39	Extranjero	Estudiar	2010
	Tribo verde e Amarela	2016	1 a 6	Madres	Master	MS	39	Extranjero	Estudiar	2010
	Burgos	2015	3 a 12	Madre	Grado	MG	42	Extranjero	Estudiar	2000
	Brasileirinhos em Burgos	2015	3 a 12	Madre	Grado	MG	42	Extranjero	Estudiar	2000
	Brasileirinhos em Granada	2015	Todas	Madre	Doctora	SP		Extranjero	Estudiar	1995
	Brasileirinhos em Granada	2015	Todas	Madre	Doctora	SP		Extranjero	Estudiar	1995
	Valencia	2016	Todas	Madre	Grado	SP	47	Brasileiro	Mérido	2006
	Mirinhos	2016	Todas	Madre	Grado	SP	47	Brasileiro	Mérido	2006
	Madrid	2008	3 a 6	Madres	Master	RJ	56	Extranjero	Casamiento	2002
	BRINCAR-ES	2008	3 a 6	Madres	Master	RJ	56	Extranjero	Casamiento	2002
	Málaga	2015	0 a 14	Madre	Master	RS	48	Extranjero	Viajar	1999
	Brasileirinhos em Málaga	2015	0 a 14	Madre	Master	RS	48	Extranjero	Viajar	1999
Finlandia	Helsinki	2008	6 a 12	Madre	Especialización	RJ	47	Brasileiro	Relaciones familiares	2003
	Centro Cultural Brasil-Brasil-Finlandia	2008	6 a 12	Madre	Especialización	RJ	47	Brasileiro	Relaciones familiares	2003
Francia	Nantes	2014	1 a 11	Madres	Master	RJ	43	Brasileiro	Relaciones familiares	2008
	Clube dos Canarinhos	2014	1 a 11	Madres	Master	RJ	43	Brasileiro	Relaciones familiares	2008
Holanda	Amsterdam	2013	4 a 10	Pedagoga	Grado	ES	47	Extranjero	Estudiar	2007
	Brasileirinhos	2013	4 a 10	Pedagoga	Grado	BA	35	Extranjero	Vivir con el novio	2012
	Brasileirinhos	2013	4 a 10	Pedagoga	Grado	BA	35	Extranjero	Vivir con el novio	2012
Italia	Cremona	2016	3 a 14	Investigación de la Madre	Doctora	BA	44	Extranjero	Pesquisa	2009
	Lingua e Cultura brasileira em Cremona	2016	3 a 14	Investigación de la Madre	Doctora	BA	44	Extranjero	Pesquisa	2009
	Florenca	2014		Madre	Master	RJ		Extranjero	Estudio	2006
	Casa do Brasil em Florença	2014		Madre	Master	RJ		Extranjero	Estudio	2006
	Nápoles	2017	Todas	Madre	Especialización	BA	38	Extranjero	Por amor	2010
	Brasidade-Pais com filhos bilíngue	2017	Todas	Madre	Especialización	BA	38	Extranjero	Por amor	2010
	Padua	2017	Todas	Madre	Grado	RN	--	Extranjero	Motivo familiar	1992
	Projeto Pé-de-moleque	2017	Todas	Madre	Grado	RN	--	Extranjero	Motivo familiar	1992
Luxemburgo	Luxemburgo	2017	2 a 6	Madre	Especialización	SC	41	Extranjero	Por amor	2010
	Roda Pião-Brasileirinhos em Luxemburgo	2017	2 a 6	Madre	Especialización	SC	41	Extranjero	Por amor	2010
Noruega	Oslo	2012	3 a 12	Madre	Master	RS	48	Extranjero	Estudiar	1993
	Português sem Fronteira	2012	3 a 12	Madre	Master	RS	48	Extranjero	Estudiar	1993
Principado Liechtenstein	Eschen	2013	4 a 13	Madre	Grado	ES	49	Extranjero	Cuestiones familiares	2005
	Herança Viva - Assoc. Lingua de c Brasileira	2013	4 a 13	Madre	Grado	ES	49	Extranjero	Cuestiones familiares	2005
Reino Unido	Londres	2015	2 a 11	Madres 3	Grado	MG	35	Extranjero	Estudiar	2013
	ABCD Escolinha de Português e C.C. Brasileiro	2015	2 a 11	Madres 3	Grado	MG	35	Extranjero	Estudiar	2013
	Londres	2009	2 a 14	Madres	Grado	SP	49	Extranjero	Estudiar	1996
	Clube dos brasileiroirinhos	2009	2 a 14	Madres	Grado	SP	49	Extranjero	Estudiar	1996
Suecia	Gotemburgo	2014	2 a 7	Madre	Grado	BA	31	Extranjero	Viajar	2006
	O polvo falante	2014	2 a 7	Madre	Grado	BA	31	Extranjero	Viajar	2006
Suiza	Winterthur	1996	A partir	Madres	Grado	PR		Extranjero	Trabajo m ando	1991
	ABEC	1996	A partir	Madres	Grado	PR		Extranjero	Trabajo m ando	1991
	(Zúrich)	(2002)	5							