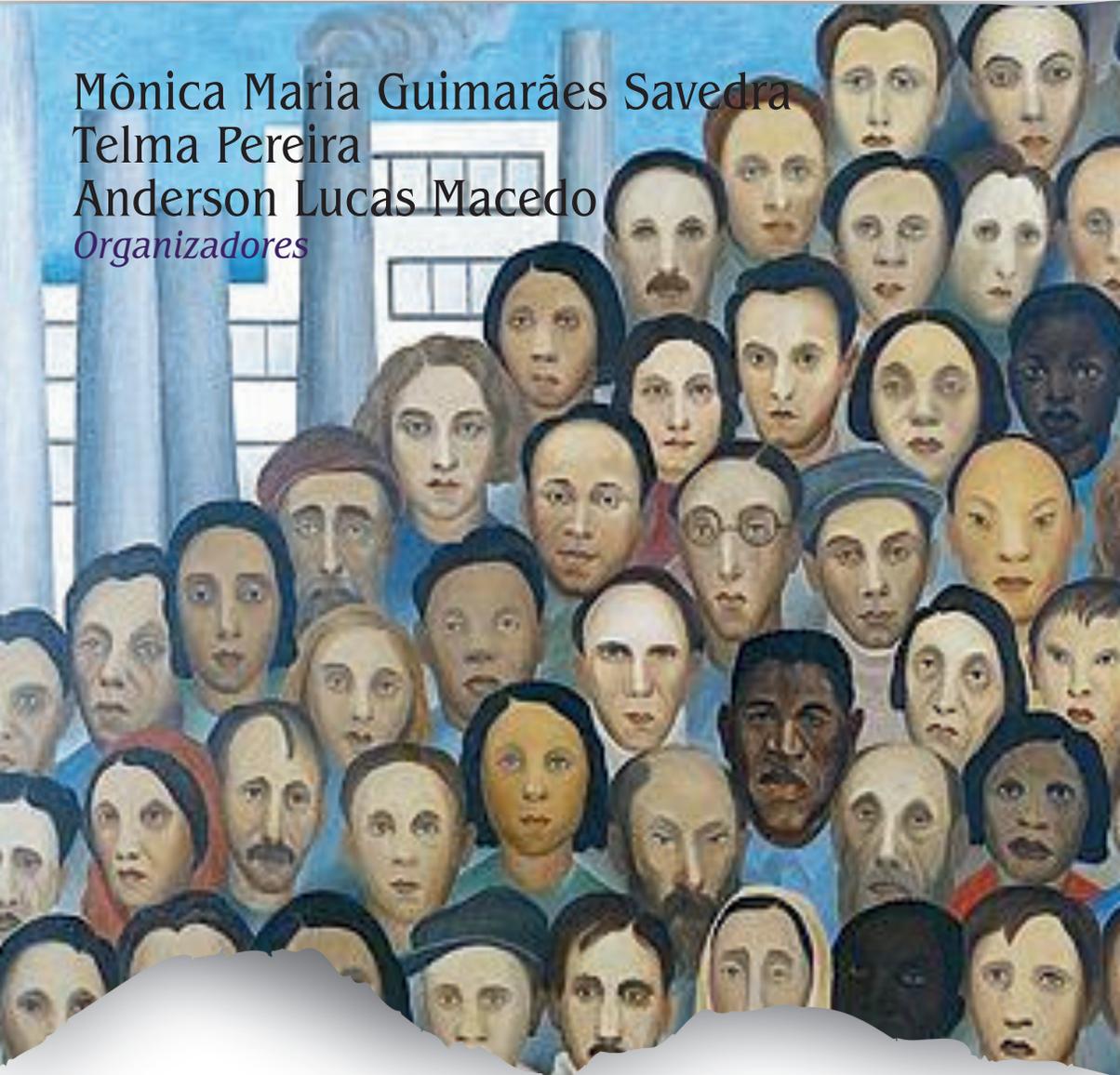


Mônica Maria Guimarães Savedra
Telma Pereira
Anderson Lucas Macedo
Organizadores



LABPEC UFF

contato, glotopolítica e
etnicidade em movimento

LABPEC-UFF:
Contato, Glotopolítica e
Etnicidade em movimento

**Mônica Maria Guimarães Savedra
Telma Pereira
Anderson Lucas Macedo
(Organizadores)**

**LABPEC-UFF:
Contato, Glotopolítica e
Etnicidade em movimento**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Mônica Maria Guimarães Savedra; Telma Pereira; Anderson Lucas Macedo [Orgs.]

LABPEC-UFF: Contato, Glotopolítica e Etnicidade em movimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 318p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2141-0 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526521410

1. Sociolinguística de contato. 2. Política Linguística. 3. Plurilinguismo. 4. Educação linguística. I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Della Porta

Arte da capa: Operários, Tarsila do Amaral, 1933 (óleo s/ tela, 150 x 205 cm)

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

Apresentação	9
<i>Mônica Maria Guimarães Savedra</i> <i>Telma Cristina de Almeida Silva Pereira</i>	
Entrevista	15
Glotopolítica, Panhispanismo e Língua Espanhola Na América Latina e nos Estados Unidos: Entrevista com o Professor José Del Valle <i>Nina Rioult</i>	
<i>Etnicidade em movimento e estudos de imigração</i>	
Capítulo 1: Fazendo Etnicidade. Práticas de Falar. Práticas de Escrever. Práticas de Interagir. <i>Konstanze B. Jungbluth</i>	33
Capítulo 2: O controle da mobilidade na constituição de amostras sociolinguísticas <i>Manoel Siqueira</i> <i>Raquel Freitag</i>	43
Capítulo 3: Para Uma Norma de Referência Brasileira: Resultados do Projeto Pró-Norma Plural <i>Silvia Rodrigues Vieira</i> <i>Monique Lima</i>	73
Capítulo 4: O Contato Linguístico com o Povo Tupinambá na França Antártica Quinhentista: Uma Análise Histórica e Ecolinguística <i>Melyssa Cardozo Silva dos Santos</i> <i>Leonardo Ferreira Kaltner</i>	107

Capítulo 5: A Política Missionária na América Portuguesa Quinhentista: O Contato entre Línguas e a Expansão da Língua Vernacular Europeia. **129**

Viviane Lourenço Teixeira

Capítulo 6: Vitalidade Linguística Do Português Brasileiro Como Língua De Herança **149**

Katia de Abreu Chulata

Capítulo 7: Entre práticas linguísticas e imigração: o caso dos germânicos em Niterói **171**

Mônica Maria Guimarães SAVEDRA

Anderson Lucas da Silva Macedo

Maria Eduarda Faillace da Silva

Robert Gomes Távora

Políticas linguísticas e educacionais

Capítulo 8: Representações Linguísticas: A Escola Guarani Mbyá como Entrelugar **193**

João Pedro Peres da Costa

Xoán Lagares

Capítulo 9: Inclusão e Plurilinguismo: Abordagens para o ensino de alemão em escolas da periferia. **223**

Josué Santos de Souza

Capítulo 10: Entre Políticas e Práticas: A Implementação do Ensino da Língua Chinesa no Colégio Intercultural Brasil-China **243**

Jinyu Xie

Capítulo 11: Política Linguística e Material Didático: Representações dos Espaços Urbanos nos Manuais de Português como Língua de Acolhimento <i>Gabriela Soares Freire</i> <i>Telma Cristina de Almeida Silva Pereira</i>	263
Capítulo 12: Promoting the Francophonie des Amériques: a Shift in Quebec's Language Policy <i>Nina Rioult</i>	293

APRESENTAÇÃO

No final do ano de 2013, *los três amigos* Mônica Savedra, Telma Pereira e Xoàn Lagares tiveram a ideia de criar no novo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF (PosLing-UFF) um espaço coletivo de pesquisa, de formação de pesquisadores e de diálogo interinstitucional, orientado pelos princípios da diversidade linguística e do compromisso social: o Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LABPEC-UFF). Esse Laboratório passou a reunir as primeiras pesquisas e estudos da nova Linha 3 do Programa: História, política e contato linguístico. Como resultado inicial deste grupo de pesquisa foi defendida por Débora Costa a primeira dissertação do PosLing-UFF, que contou na banca de defesa com a presença do renomado sociolinguista Louis-Jean Calvet, da Université de Provence, contribuindo para início do processo de internacionalização do então recém criado Programa.

Desde a sua criação, o LABPEC articula investigações nas temáticas que versam sobre migrações, direitos linguísticos, etnicidade e representação linguística, fronteiras e espaços geolinguísticos e culturais, identidade, política linguística, glotopolítica, glotofobia e línguas em contato, buscando compreender e valorizar as práticas linguísticas plurais que compõem o tecido social brasileiro e que têm como foco central os direitos linguísticos, as relações de poder e os sentidos políticos das línguas em circulação.

O LABPEC se consolidou como um grupo de pesquisa interinstitucional e internacional certificado pelo CNPq. Nesse percurso, promovemos parcerias com pesquisadores de referência nacional com universidades e institutos de pesquisa em várias regiões do Brasil, bem como parcerias internacionais, em diferentes continentes: África (África do Sul, Cabo Verde e Tunísia); Américas (Argentina, Canadá, Estados Unidos e México); Europa

(Alemanha, Espanha, França e Irlanda); Ásia (China e Índia) e Oceania (Austrália). Tais parcerias, tanto no âmbito nacional, como no âmbito internacional, enriquecem nossas reflexões teóricas e metodológicas e contribuem diretamente para a expansão das atividades de pesquisa do grupo e formação especializada de recursos humanos. Com essa dinâmica de cooperação, as instituições parceiras vêm acolhendo estudantes do LABPEC em mobilidade, favorecendo o intercâmbio acadêmico e científico e, fortalecendo sem dúvida, a cooperação internacional de nossa universidade.

Como relevantes resultados, destacamos que até o final de 2024 já foram realizados no LABPEC 18 estágios de doutorado sanduíche, dos quais foram defendidas 12 teses em cotutela, registradas na série intitulada *Sprachliche Konstruktion sozialer Grenzen: Identitäten und Zugehörigkeiten / Linguistic Construction of Social Boundaries: Identities and Belonging*, editada por Jungbluth e Savedra e publicada pela editora Peter Lang.

Além da bem-sucedida cooperação internacional, conquistamos para o Programa no ano de 2022, o primeiro Prêmio Capes de Tese da área de Linguística e Literatura, com a pesquisa de Luciano Monteiro Caldas e em 2024, o prêmio de excelência UFF de teses – do Colégio de Humanidades, por Anderson Lucas da Silva Macedo.

O LABPEC também vem se destacando na coordenação de projetos de cooperação bilateral em parceria com a CAPES: Probral II (2015-2019); CAPES-Print para o multilinguismo (2018-2024) CAPES-Cofecub (2024-2027). No âmbito dessas cooperações, o grupo promoveu encontros históricos, envolvendo pesquisadores renomados como o debate entre Louis-Jean Calvet (Université de Provence) e José del Valle (City University of New York) em torno do tema Política Linguística e Glotopolítica (2023) e Salikoko Mufwene (Universitu of Chicago) e Hildo Hinório (Unversidade de Brasília) sobre Ecolinguística e Línguas de Contato (2017), com a presença dos queridos e saudosos Pierre Guisan e Leticia Rebollo Couto, professores da UFRJ e membros do nosso LABPEC.

As colaborações construídas ao longo dos anos fortaleceram redes de trabalho, impulsionaram a circulação de saberes e reafirmaram nosso compromisso com uma ciência crítica, colaborativa e sensível às dinâmicas linguísticas e sociais em escala global.

Celebrar uma década de existência do LABPEC-UFF é reconhecer o caminho coletivo que trilhamos, marcado pelo rigor científico, pelo engajamento social e pela escuta atenta às múltiplas vozes que atravessam nossas práticas de pesquisa. É também agradecer a todas as pessoas que fizeram e fazem parte dessa história: estudantes, docentes, as parcerias institucionais, além das comunidades investigadas em campo, com as quais aprendemos e dialogamos ao longo dessa trajetória. Que este marco nos inspire a seguir fortalecendo nossos vínculos, ampliando fronteiras e reafirmando, por meio da pesquisa e da ação, o valor do plurilinguismo, da diversidade e da justiça linguística.

E, sobretudo, nosso grupo segue o princípio da murmuração, que rege a organização de determinados pássaros em voo, em padrões coordenados e fluidos, com movimento sincronizado e ondulante em grandes bandos, que procuram na resposta coletiva dar rapidez a resposta aos predadores ou obstáculos. Além disso, esse movimento se caracteriza pela ausência de um “líder” visível; cada ave responde aos movimentos dos vizinhos mais próximos.

Assim, ao celebrarmos uma década de existência do LABPEC, este livro comemorativo reúne contribuições que exemplificam a riqueza teórica, metodológica e política dos estudos desenvolvidos ou acolhidos pelo grupo, apresentados durante o VII Colóquio do LABPEC e como marco do encerramento do projeto Print-UFF Multilinguismo, direito linguísticos e desigualdade social (2024).

O conjunto de capítulos aqui apresentado reflete a diversidade de olhares e de temas que caracterizam o LABPEC: da glotopolítica à etnicidade, da historiografia linguística à imigração, da educação indígena às políticas linguísticas internacionais.

A coletânea se inicia com uma entrevista inédita concedida pelo professor José Del Valle, da City University of New York

(CUNY), à pesquisadora Nina Rioult. Del Valle contribuiu para reforçar a perspectiva glotopolítica nos Estudos da Linguagem. A conversa percorre sua trajetória intelectual e discute o panhispanismo e o lugar do espanhol nos Estados Unidos e na América Latina, abrindo o livro com uma reflexão crítica sobre os efeitos das ideologias linguísticas nos projetos de língua.

A seguir, a obra é dividida em dois grandes blocos, que abordam estudos sobre as linhas de pesquisa do LABPEC-UFF.

No primeiro bloco, intitulado *Etnicidade em movimento e estudos de imigração* são discutidos temas ligados à etnicidade e práticas linguísticas, com três capítulos que abordam, sob diferentes perspectivas, a constituição das identidades pela linguagem. As contribuições exploram desde a valorização das singularidades e das práticas de linguagem na contemporaneidade, passando pela mobilidade estudantil como fator sociolinguístico, até propostas inovadoras de construção de uma norma de referência plural para o português brasileiro. Também estão agrupadas nesta parte, as questões migratórias e os contatos linguísticos contemporâneos, abordados a partir de dois estudos de caso. O primeiro sobre a vitalidade do português brasileiro como língua de herança no contexto da diáspora, propondo novas formas de compreensão e ação política e, o segundo analisando as práticas linguísticas e identitárias de descendentes de imigrantes germânicos em Niterói, destacando a fluidez das identidades bilíngues e suas implicações para a sociolinguística. Ainda são apresentados neste bloco estudos de contato linguístico, sob o viés da historiografia linguística. Neste contexto, os capítulos revisitam o Brasil quinhentista para analisar, à luz de uma perspectiva ecolinguística, a política linguística missionária e o contato entre os colonizadores europeus e os povos indígenas, com especial atenção à língua tupinambá e aos registros deixados por viajantes e religiosos. O diálogo entre disciplinas permite entender o papel das línguas no processo de colonização e no imaginário europeu sobre a América.

O segundo bloco foi dedicado aos estudos sobre Política Linguística e educação. Os capítulos analisam desde o papel da escola indígena Guarani Mbyá como entrelugar cultural e linguístico, até a implementação de políticas públicas inovadoras, como o ensino de alemão em escolas da periferia carioca e a introdução do mandarim em uma escola intercultural Brasil-China, no município de Niterói. Ainda no tema de Política Linguística, um olhar glotopolítico sobre os materiais didáticos usados no ensino de português como língua de acolhimento revela como os espaços urbanos são representados e politizados no processo educativo.

O livro se encerra com uma análise do reposicionamento da política linguística do Quebec, a partir da criação do Centre de la Francophonie des Amériques. Este capítulo convida o leitor a refletir sobre os desafios e oportunidades da promoção de línguas em contextos globais e multilíngues, em sintonia com os debates que percorrem toda a obra.

O leitor perceberá que este livro, mais do que reunir pesquisas, é testemunho do compromisso coletivo com uma ciência crítica, engajada e plural, que valoriza as múltiplas formas de dizer, viver e pensar as línguas em suas dimensões políticas, históricas e culturais.

Mônica Savedra
Telma Pereira

ENTREVISTA

GLOTOPOLÍTICA, PANHISPANISMO E LÍNGUA ESPANHOLA NA AMÉRICA LATINA E NOS ESTADOS UNIDOS: ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ DEL VALLE

GLOTTOPOLITICS, PANHISPANISM AND THE SPANISH
LANGUAGE IN LATIN AMERICA AND THE UNITES STATES:
INTERVIEW WITH PROFESSOR JOSÉ DEL VALLE

Nina Rioult¹

Nina Rioult: O primeiro livro que você publicou se chamava *El trueque s/x en español antiguo: Aproximaciones teóricas*. Então, era mais um estudo sobre Linguística Histórica, certo? Quase dez anos depois, publicou o livro *La Batalla del idioma* que, talvez, seria mais de história da língua. Agora, você está escrevendo um livro no qual planeja “se deslinguar”. Portanto, vejo que, de uma certa forma, os aspectos “estritamente linguísticos” têm cada vez menos centralidade no seu trabalho. Assim, queria saber um pouco sobre o que provocou essa mudança. Por que houve essa trajetória? Qual foi o pensamento sobre essa direção do seu trabalho?

José Del Valle: Meu primeiro livro, *El trueque s/x en español antiguo: Aproximaciones teóricas*, é produto da formação que recebi na Espanha, na Faculdade de Filologia de Santiago de Compostela, nos anos 80, e da formação que recebi nos Estados Unidos. Na Espanha, na Universidade de Santiago de Compostela, o que aprendíamos era linguística funcionalista. Era, digamos, uma versão que havia se desenvolvido na Universidade de Oviedo, em

¹ Universidade Federal Fluminense/Rennes 2 University (França). Email: ninarioult@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044748927971081>.

torno do professor Emilio Alarcos, de um funcionalismo que tem sua origem na escola de Praga. Em seguida, nos Estados Unidos, entrei em contato com a sociolinguística variacionista e a pesquisa que eu fiz para a minha tese de doutorado era uma combinação de métodos e fundamentos teóricos, por um lado, do funcionalismo, e, por outro lado, da sociolinguística variacionista. Já nos anos 80, havia surgido o que se começava a chamar Sociolinguística Histórica e o livro que publiquei logo a partir da tese, naquele momento, foi um dos primeiros que se publicaram na Linguística Histórica Hispânica com uma perspectiva sociolinguística.

Nina Rioult: Ah, é?

J.D.V: Sim, claro, porque o livro que foi publicado em 1996, e aquele que, nos estudos sobre o espanhol, realmente afirmou o modelo da sociolinguística hispânica foi o de Ralph Penny, que foi publicado alguns anos depois, com o título *Variation and Change in Spanish* e, é claro, foi um estudo global da história linguística da península ibérica, utilizando a sociolinguística histórica. Eu já tinha feito um estudo muito mais modesto sobre a evolução das consoantes sibilantes. O que acontece? Que essa abordagem está baseada em uma teoria da linguagem como sistema. E, no início dos anos 90, comecei a desenvolver interesse por certos temas, que são, simultaneamente, de natureza linguística e de natureza política. Como, por exemplo, as origens da autoridade da Real Academia Española e o porquê da evolução da norma que propõe a Real Academia Española, assim como o tratamento que se faz do espanhol de América, primeiro na filologia espanhola como disciplina e depois na Real Academia Española como instituição encarregada da gestão do idioma. Acontece que todas essas perguntas vêm surgindo no decorrer do meu doutorado, mas, mais como resultado de leituras que faço em alguns seminários de teoria crítica. Essas perguntas não encontram resposta na sociolinguística variacionista na qual eu tinha me formado, nem na linguística funcional, na qual tinha me formado. Portanto, nesse contexto, no

qual começo a desenvolver um aparato teórico novo, ou seja, começo a, progressivamente, ir me rebelando contra a teoria da linguagem como sistema de comunicação e me familiarizando com o trabalho de quem tinha teorizado a linguagem como praxis social. Então, claro, na sociolinguística crítica, quer dizer, aquela que vê a linguagem como praxis social que participa da produção e da reprodução da desigualdade, encontro, sim, ferramentas, tanto conceituais quanto metodológicas, que me permitem começar a responder a essas perguntas que, no início dos anos 90, são as que começam a surgir como mais interessantes para mim.

Nina Rioult: Que surpresa! Você falou, se entendi bem, que não havia trabalhos sobre o espanhol em sociolinguística histórica.

J.D.V: Muito poucos. Em 1990, havia muito pouco trabalho. Da linguística histórica tradicional, havia milhares, milhares, milhares, mas poucas pessoas tinham incorporado a sociolinguística no estudo da história da língua no âmbito do hispanismo. Havia algumas pessoas, ou seja, lembro de Carmen Pensado da Universidade de Salamanca. Acho que, já na época, estavam trabalhando mais em relação ao inglês do que ao espanhol. Na Espanha, trabalhavam com Camilo Conde e Juan Hernández-Campoy.

Nina Rioult: Fiquei surpresa, porque no Canadá fizeram isso com o francês. Com a proximidade dos Estados Unidos, chegou muito rápido. Fiquei surpresa de que isso não aconteceu, por exemplo, no México ou países próximos.

J.D.V: Olha, a história sociolinguística de México é recente. É muito boa, mas é mais recente. De qualquer forma, não fiquei muito na sociolinguística histórica. Fiquei o tempo que demorei para fazer a tese, porque assim que terminei a tese, publiquei imediatamente o livro e comecei a trabalhar em novos projetos, dos quais *La batalla del idioma* seria o resultado.

Nina Rioult: Sim, claro. E isso te levou a adotar um termo muito ligado a seu trabalho, o de “glotopolítica”. Você é o fundador do grupo da CUNY, do Anuário e dos Congressos de Glotopolítica. Esse termo foi cunhado por Guespin e Marcellesi em 1986. O que me interessa é: por que você escolheu esse termo? Por que você se encontrou com esse termo em particular? Por que encontrou seus interesses justamente com as questões que estavam na sua mente após a tese de doutorado?

J.D.V: No fim dos anos 90, usava em inglês o termo “politics of language”. E quando falava em espanhol, falava de políticas da linguagem (políticas del lenguaje). Então, era a minha maneira de distinguir o que eu fazia da política linguística. Adotei o termo “politics of language” de uma coleção da editora Routledge. E, claro, o motivo pelo qual o adotei era duplo. O primeiro remetia, de forma geral, ao fato de existirem certas experiências que só se explicam se a sua dimensão linguística e a sua dimensão política forem simultaneamente levadas em conta. E que, digamos, as ações de política linguística são apenas um subgrupo das situações nas quais o linguístico e o político se manifestam conjuntamente. Então, me parecia que outro termo que juntava os dois, mas de outra forma, cabia para indicar isso, que tal vínculo entre política e linguagem se manifesta em uma multiplicidade de fatos, e não apenas nos da política linguística, quando um governo decide oficializar tal língua ou quando uma instituição codifica outra língua, etc. O que acontece é que – não me lembro exatamente em que ano aconteceu, mas foi no início dos anos 2000 – entrei em contato com o trabalho de Elvira Arnoux, do corpo docente da Universidade de Buenos Aires, que utiliza a palavra “glotopolítica” para se referir ao tipo de trabalho que ela e seus colaboradores e colaboradoras estão fazendo, sobretudo na universidade de Buenos Aires. E lá que descubro Guespin e Marcellesi e leio o artigo da *Revista Langage*, “Pour la glottopolitique” e sinto uma grande afinidade, sinto uma grande afinidade com o trabalho que Elvira Arnoux e seus colaboradores estão fazendo em Buenos Aires, e

sinto uma grande afinidade com a abordagem do linguístico e do político que Guespin e Marcellesi propõem no seu artigo. De qualquer forma, não foi até – se me lembro bem – 2005, por aí, 2005/2006, que conheci pessoalmente Elvira Arnoux. Encontramos-nos em um congresso no Brasil, em João Pessoa, onde eu e Elvira tivemos uma longa conversa da qual saí persuadido de que usar o termo “glotopolítica”, ou seja, passar a usar o termo “glotopolítica” junto a, ou em vez de, “política da linguagem”, poderia ser positivo. Por que poderia ser positivo? Primeiro, porque ia facilitar a colaboração entre o grupo de Buenos Aires e o grupo que estava emergindo aqui na CUNY e, segundo, por “glotopolítica” ser uma palavra cacofônica, que chama a atenção, ia servir para chamar a atenção de pessoas do mundo da sociolinguística para o tipo de trabalho que estávamos fazendo. E por que é bom chamar a atenção? Pode ser por motivos narcisistas, mas também pode ser – e de fato era – porque o tipo de trabalho que fazíamos era sistematicamente colocado na periferia da linguística, quando não diretamente expulso. Quer dizer que não era incomum deparar-se com “ah, sim, isso é muito interessante, mas não é linguística”. Então, foi uma estratégia, nesse sentido, uma espécie de concessão às estratégias de marketing, através da qual queríamos fazer com que as questões que trabalhávamos se situassem com maior centralidade na sociolinguística.

Nina Rioult: De uma certa forma, é uma questão de estratégia também, para se posicionar em um campo. Com relação a isso, vejo também que existem correntes que são muito próximas, por exemplo, a análise do discurso em geral ou a antropologia linguística. Então, qual seria a especificidade da glotopolítica? Há uma diferença ou não? Também, em termos metodológicos, o que é uma pesquisa em glotopolítica em comparação a uma da análise do discurso ou da antropologia linguística, por exemplo?

J.D.V: Veja, para mim, “glotopolítica” não designa uma disciplina e, portanto, não implica necessariamente protocolos

metodológicos. Para mim, a glotopolítica – e já falei isso em muitas ocasiões, em muitos lugares – é uma perspectiva intelectual, é uma perspectiva, ou seja, uma posição, a partir da qual se procura ver a ação conjunta da linguagem e da política. Procuram-se experiências sociais a partir dessa posição. Essa posição permite ver experiências sociais nas quais o político e o linguístico operam conjuntamente. Como abordar o estudo desse tipo de experiências, desse tipo de objetos? Bem, de múltiplas disciplinas. Isso pode ser feito a partir da antropologia. Isso pode ser feito a partir da sociolinguística. Isso pode ser feito a partir da historiografia. Isso pode ser feito a partir das ciências políticas. Então, para mim, uma das virtudes de falar de glotopolítica, e de falar de glotopolítica como perspectiva, é que pode servir – não sei se vai servir ou não –, mas pode servir para aglutinar pessoas que trabalham a partir de diferentes disciplinas sobre objetos muito semelhantes, na medida em que são objetos nos quais se manifestam o político e o linguístico. Então, claro, você pode usar metodologias etnográficas para abordar esse tipo de objeto. Você pode fazer trabalhos de arquivos para abordar esse tipo de objeto. Você pode até recorrer à filosofia política para abordar esse tipo de objeto. Então, é assim que vejo que a palavra “glotopolítica”, entendida como perspectiva intelectual, está relacionada com diferentes disciplinas. E logo existe o fato de que, claro, as fronteiras entre muitas dessas disciplinas também são porosas. Não é? Existem muitos trabalhos que você diz: “bom, o que é isso? É sociolinguística ou é antropologia linguística?” Bem, também não importa tanto. O que importa é se quem o escreve está em um departamento de antropologia ou um departamento de sociolinguística. Porque são antropólogos ou sociolinguistas que vão julgar se esse trabalho é valioso ou não. Mas o trabalho em si, na verdade, responde, ou deve responder, coerentemente, às necessidades do objeto que foi escolhido e ao tipo de perguntas lhe foram feitas.

Nina Rioult: É uma coisa sobre a qual refleti um pouco, porque, voltando a Calvet, no debate que aconteceu na UFF em

2023,² ele vai um pouco na direção oposta. Ele vai publicar um livro chamado, em francês, *Pour en finir avec la sociolinguistique*, “para acabar com a sociolinguística”. De certa forma, é outra direção: para ele, tem que tirar o “socio” da “linguística”, porque não existe língua sem o social. Mas, ao mesmo tempo – e me parece que ele não está a favor –, descreve outra tendência, que é a das etiquetas, que “glotopolítica” seria uma etiqueta. Como você vê isso? São direções diferentes, ou talvez defendem a mesma coisa?

J.D.V: Não, não. Estaria de acordo. Sobre isso, estaria de acordo com Calvet. Aliás, Labov já falou, nos anos 60/70, que tinha que tirar o “socio” da sociolinguística. Labov sempre dizia “não há linguística que não seja social”. Portanto, que sentido tem falar em sociolinguística? Então, nesse sentido, claro, compartilho essa visão. A linguagem não existe fora da interação entre seres humanos, e isso acontece em sociedade. Então, o estudo da linguagem sempre é o estudo de seres humanos em um contexto social. Ora, Calvet também tem razão em ver com certo ceticismo a proliferação das etiquetas. Não sei se o vê com certo ceticismo ou o rejeita radicalmente. Não sei qual é a posição de Calvet. Eu, sim, acredito que é saudável encarar com certo ceticismo a emergência de novas etiquetas, inclusive “glotopolítica”, claro.

Nina Rioult: Ah, é?

J.D.V: Claro! Me parece muito importante perguntar-se: por quê? O que singulariza a glotopolítica? Por que se usa o termo “glotopolítica”? Acho que essas são perguntas necessárias. E, bom, você perguntou, eu respondi. Essas são as minhas respostas. Podem ser persuasivas ou não. Mas, insisto, sim, concordo que, quando aparecem novas etiquetas, ok, “é simplesmente uma

² Gravação disponível online: <https://labpec-uff.com.br/bate-papo-entre-calvet-e-del-valle/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

manobra de marketing ou existe algum tipo de exercício intelectual valioso na proposta dessa nova etiqueta?”.

Nina Rioult: Sim. Agora, vou falar um pouco mais sobre o caso concreto do espanhol. Um tema que você trabalhou muito, e no qual há, justamente, esse vínculo entre política e linguagem é o caso do panhispanismo, que você abordou no seu livro *La lengua patria común*, em particular. Você também analisou o caso da RAE, do Instituto Cervantes. O que me interessa é: como é visto o panhispanismo do lado da América Latina? Existem muitas análises sobre o caso das políticas da Espanha e o vínculo com a sua própria política interna, mas, por exemplo, como podemos analisar a criação de um instituto como o Instituto Caro y Cuervo, na Colômbia? O que seria uma análise possível desse caso? Simplificando, qual é a visão da América Latina sobre o panhispanismo?

J.D.V: O panhispanismo tem sua origem na Espanha no contexto pós-colonial. Existem muitos termos, claro, por vezes falamos em hispanismo, hispano-americanismo, panhispanismo e existem também diferentes tendências entre movimentos. Mas, bem, para simplificar, vou falar apenas em panhispanismo para me referir ao movimento que nasce na Espanha para promover uma ideia de unidade linguístico-cultural essencial entre Espanha e os países hispanofalantes, entre a Espanha e suas ex-colônias. O objetivo da promoção dessa ideia de unidade seria que a Espanha se posicionasse de forma vantajosa no contexto geopolítico global. Ou seja, que a Espanha tenha uma relação vantajosa com as suas antigas colônias, com os países hispanofalantes, em contraste com a França, com a Inglaterra, com os Estados Unidos, etc. Na América Latina, sempre houve setores da sociedade que simpatizaram com o panhispanismo. Em graus variados, mas sempre houve setores que consideram que reivindicar o caráter hispânico da sua identidade era central para o modelo de desenvolvimento nacional que tinham em mente. O que sempre achei que pouco se faz na

América Latina é estudar essa cumplicidade. É estudar a cumplicidade de setores de, digamos da classe intelectual, ou letrada, latino-americana, no século XIX, com o projeto panhispanista. Porque se o projeto panhispanista tem um caráter neocolonial – e tem –, a sua persistência no tempo não seria possível sem a cumplicidade de setores importantes das sociedades latino-americanas. Então, claro, digamos que a dimensão linguística do panhispanismo, bom, vê-se em toda a política da Real Academia Española primeiro, de promover a criação de Academias correspondentes, depois de criar a Associação de Academias de Língua Espanhola, e mais recentemente, a organização de congressos internacionais da língua espanhola. Pois bem, da mesma forma, as políticas linguísticas panhispanistas e sua colonialidade não seriam possíveis se não fosse pela cumplicidade de setores importantes da classe intelectual latino-americana. E acredito que, na América Latina, não houve trabalho suficiente de análise crítica da forma como os próprios sistemas culturais latino-americanos foram cúmplices do neocolonialismo espanhol. Em geral, recorreu-se à solução mais fácil de denunciar o neocolonialismo espanhol. Claro, cada país tem a sua história, cada país tem a sua história linguística e cada país tem a sua história glotopolítica. A da Colômbia é muito saborosa, muito interessante. Colômbia é um país no qual, já desde o fim do século XIX, o idioma se converte em uma zona discursiva na qual se travam disputas de ordem política. E daí Miguel Antonia Caro, esse grande homem forte, fundador do conservadorismo colombiano, que foi um latinista, um gramático superior. É o “Caro” do Instituto Caro. O Instituto Caro y Cuervo foi criado para continuidade ao grande projeto lexicográfico de Rufino José Cuervo, um grande filólogo colombiano. Trata-se do *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Cuervo morreu tendo completado apenas – não me lembro agora – um volume, eu acho. Então, o Instituto Caro y Cuervo foi criado para que tivesse uma instituição que desse continuidade a esse projeto. No entanto, durante o governo Santos e depois de terminar o dicionário, ocorreu uma virada interessante

no Instituto Caro y Cuervo. Por um lado, tinha se convertido em um centro universitário, um centro de estudos. Tem que ver na página web,³ mas há mestrados, há diversos programas. Durante o governo de Santos, e conforme foi investigado por Carolina Chaves-O'Flynn, do nosso departamento, houve uma iniciativa de empreender, a partir de Colômbia, políticas linguísticas que inserissem o país nos mercados linguísticos globais. Ou seja, que Colômbia se converta em um centro de recepção de turismo idiomático e, nesse contexto, pretende-se mobilizar o Instituto Caro y Cuervo para que seja a agência que lidere esse projeto de, digamos, mercantilização do espanhol na Colômbia.

Nina Rioult: Um Instituto Cervantes colombiano?

J.D.V: Exatamente, seria uma versão colombiana do Instituto Cervantes. Já mudando, digamos *mutatis mutandis*.

Nina Rioult: Perguntei isso, porque me interessei muito pelo caso do francês. Em 2008, o Quebec criou um centro assim, de promoção do francês, chamado Centre de La Francophonie Des Amériques. E me interessa muito a perspectiva do espanhol, porque me parece que há semelhanças.

J.D.V: Sim. Na América Latina, também houve iniciativas de resistência ao modelo neocolonial. Posso te dar alguns exemplos. Por exemplo, no México, a partir do colégio de México e sob a liderança do lexicógrafo Luis Fernando Lara, foi elaborado um dicionário integral, o *Diccionario del español de México*, que é um dicionário integral, não um dicionário diferencial, um dicionário que contém apenas as palavras que se usam no México. É um dicionário do espanhol, mas que usa como corpus base um corpus recolhido no México. Outra iniciativa glotopolítica independente

³ Disponível nesse endereço: <https://www.caroycuervo.gov.co/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

do dispositivo acadêmico é a criação, na biblioteca nacional de Argentina, do Museo del Libro y de la Lengua, que ocorreu durante a direção da Biblioteca Nacional por Horacio González. Então, essa é uma iniciativa glotopolítica na medida em que se cria um espaço institucional com a ideia de que seja um gerador de saberes linguísticos a partir de uma lógica nacional argentina, independente do projeto neocolonial acadêmico. Então, isso é o que posso dizer.

Nina Rioult: Sim, interessante. Mas, por exemplo, o México e a Argentina, vão promover a sua variedade em nível internacional? No ensino do Espanhol Língua Estrangeira (ELE), por exemplo?

J.D.V: México ou Argentina promoverem a sua variedade... Aqui estamos em um tema muito interessante. Na Argentina, sim, há uma iniciativa, um projeto, que elaborou um sistema de certificação dos conhecimentos do espanhol, o famoso CELU, o Certificado de Español: Lengua y Uso. E os grupos de pesquisadoras e pesquisadores argentinos que criaram o CELU e estavam trabalhando, sobretudo, em favor da sua implementação no Brasil mantiveram, obviamente, lutas muito intensas com o Instituto Cervantes, na época em que o Instituto Cervantes estava se instalando no Brasil. Tinha uma diferença muito importante: o CELU emergia de departamentos de ensino de espanhol em universidades argentinas e o DELE provinha do Instituto Cervantes, que é uma instituição que depende do Ministério dos Assuntos Exteriores espanhol. Então, digamos, que tinha uma musculatura institucional desproporcional nessa luta. Veja, a verdade é que não estudei o CELU para saber se havia um desejo de impor a variedade argentina. Não sei. No caso do México, até onde eu sei, não há uma política de estado ou uma política que surge em espaços institucionais que tente impor a sua variedade. Mas o que existe, sim, é a indústria da comunicação e da cultura popular, onde o volume de espectadores de certas telenovelas, de certas séries, de certos filmes, e sua origem mexicana, parece ter

acabado fazendo com que a variedade mexicana seja predominante nesse espaço. Então, aqui não estamos falando tanto de, digamos, um gesto colonial, no sentido convencional do termo, mas sim de uma decisão glotopolítica que responde a uma lógica de mercado.

Nina Rioult: Vou emendar nessa questão da difusão também. Estamos aqui em Nova York, nos Estados Unidos. É uma cidade na qual a língua espanhola é muito presente. Também é ensinada em alguns lugares de Nova York. Queria saber um pouco, de maneira geral, qual é o estatuto do espanhol aqui em Nova York e como essas “batalhas”, esses debates, acerca do espanhol atravessam o ensino do espanhol nessa cidade?

J.D.V: É uma pergunta muito difícil. Vamos ver. Deixa eu tentar pensar... Sobre o estatuto do espanhol, aqui em Nova York, por um lado, a hegemonia do inglês é inquestionável, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos. É, em geral, mais incômodo funcionar em Nova York sem saber inglês do que sem saber espanhol. Pode ser que alguém que saiba espanhol encontre situações incômodas, mas alguém que não saiba inglês, morando em Nova York, passando tempo em Nova York, vai logo se dar conta do limitado das experiências que se pode ter sem inglês. Então, penso que isso tem que ser posto em primeiro lugar, para não cair no tópico de que “ah, Nova York é uma cidade bilíngue”. Bom, cuidado. Sim, mas... A classe política, a classe empresarial e a imensa maioria dos cidadãos e cidadãs seguem falando inglês em Nova York. Agora, há uma porcentagem muito alta, certamente superior a 35% – que, se não me engano, é o dado do último censo da população, mas, claro, os hispanofalantes provavelmente estão subrepresentados no censo –, digamos que cerca de 35-40% das pessoas que vivem em Nova York falam espanhol. Isso faz com que a presença social do espanhol seja enorme. Uma pessoa que caminha pelas ruas de Nova York vai ouvir falar espanhol constantemente. Agora, deixa eu te dar um exemplo daqui, da universidade, de nosso departamento. Quando eu era diretor do

departamento, tive um conflito com a assessoria de comunicação do Centro [o Graduate Center da CUNY], porque eu anunciava em espanhol muitas das atividades de nosso departamento, que iam acontecer em espanhol, e me escreveram para me indicar de fazê-las bilíngues. Tinham que ser também em inglês. E eu me recusei a fazer isso. E, bom, a batalha acabou. Imagino que consideraram que “ele é um louco, vamos ignorá-lo” e pronto. Claro, a minha posição era política. Eu poderia dizer: o que está por trás de nos obrigar a colocar isso em inglês? Vigilância. É a suposição de que, se deixamos que sejam colocadas coisas em línguas que não entendemos, perderemos o controle do discurso que aparece no espaço público. Então, claro, a minha resistência como diretor de um departamento de espanhol estava baseada na ideia de que o espanhol não é uma língua estrangeira em Nova York. É uma língua que 40% da população pode entender, então também não é um criptoleto usado pelos subversivos. Bom, é por isso que eles insistiram ao longo dos anos e, atualmente, todos os cartazes têm que sair pelos menos em inglês. Não te impedem de fazê-lo em espanhol, mas, no entanto, tem que fazer assim. Então, você tem aqui, digamos, uma manifestação da batalha linguística, que é uma batalha glotopolítica.

Nina Rioult: Vejo muito isso nas lojas, também.

J.D.V: Claro, paisagem linguística nova-iorquina. Há uma grande presença [do espanhol] na paisagem linguística nova-iorquina.

Nina Rioult: Vejo isso no Macy’s, por exemplo. A informação para o cliente é em inglês, mas a informação de “estamos procurando pessoal para trabalhar” é em espanhol.

J.D.V: Que interessante! Claro, exemplo maravilhoso. Bom, mesmo em lugares como Macy’s, podem fazer concessões ao espanhol, mas não ao espanhol que falam seus empregados, senão

ao espanhol que falam os turistas. Porque essa é outra questão. O espanhol não é simplesmente espanhol. É quem fala espanhol. Tem outro lugar, não só em Nova York, mas nos Estados Unidos, no qual, digamos, a batalha do idioma dentro do hispanismo foi travada, são os departamentos de espanhol das universidades onde, entre os anos 70 e o presente, ocorre uma transformação importante. Produz-se uma latino-americanização demográfica dos departamentos de espanhol. E, portanto, isso tem um impacto no modo como se ensina espanhol, porque os instrutores e aqueles que dirigem programas de ensino do espanhol enfrentam o dilema de que fazer com a variação. O que fazemos? Optamos por impor uma das variedades do espanhol ou não? E, se não impusermos, como gerenciamos isso, dado que temos dez seções de espanhol elementar? Então, existe, digamos, um problema que se trata no âmbito profissional, no âmbito da linguística, da pedagogia linguística, mas também tem uma dimensão que tem a ver com o panhispanismo e a colonialidade inscrita em espanhol. O estudo do espanhol nas universidades americanas foi articulado a partir da ideia de que os estudantes aprendessem espanhol para que tivessem acesso à grande produção cultural espanhola, às grandes obras-primas da literatura espanhola, sendo as mais emblemáticas, obviamente, as do século de ouro, para que tivessem acesso a esse mundo. Mas, a partir dos anos 70, e sobretudo 80, e nem falamos dos 90, isso muda. Por um lado, ocorre uma mudança de cânone, no interesse pelo cânone literário clássico. Os departamentos de espanhol se latino-americanizam, chegam muitos professores e professoras de América Latina aos departamentos de espanhol e há um boom demográfico da população de origem latino-americana nos Estados Unidos. E ocorre o fenômeno comercial literário do boom da literatura latino-americana. Carlos Fuentes, García Márquez, Vargas Llosa. Então, todos esses fatores predispõem as universidades a dar mais espaço ao latino-americano, à literatura latino-americana e, conseqüentemente, à língua espanhola nas diversas formas em que existe na América Latina. Isso vai gerar tensões dentro dos departamentos de espanhol e entre espanhóis

ou hispanófilos, norte-americanos ou, inclusive, latino-americanos hispanófilos, e, contra eles, o latino-americanismo dos Estados Unidos. De tal forma que é outro aspecto em que se manifesta a batalha do idioma.

Referências

CALVET, L-J. **Pour en finir avec la sociolinguistique**. Limoges: Lambert-Lucas, 2024.

DEL VALLE, J. **El trueque s, x en español antiguo: aproximaciones teóricas**. Tübingen: Niemeyer, 1996.

DEL VALLE, J. **La lengua, ¿patria común? ideas y ideologías del español**. Madrid: Iberoamericana, 2007.

DEL VALLE, J (org.). **A political history of Spanish: the making of a language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

DEL VALLE, J *et al.* (org.). **Autorretrato de un idioma: crestomatía glotopolítica del español**. Madrid: Lengua de Trapo, 2021.

DEL VALLE, J; GABRIEL-STHEEMAN, L. **La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua**. Madrid: Iberoamericana, 2004.

PENNY, R. J. **Variation and change in Spanish**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. **Langages**, v. 83, p. 5-34, 1986.

Etnicidade em Movimento e estudos de imigração

FAZENDO ETNICIDADE: PRÁTICAS DE FALAR. PRÁTICAS DE ESCREVER. PRÁTICAS DE INTERAGIR

*DOING ETHNICITY: PRACTICES OF SPEAKING. PRACTICES OF
WRITING. PRACTICES OF INTERACTIONS*

Konstanze B. Jungbluth¹

Introdução

Na sociedade pós-moderna contemporânea, observamos uma mudança de foco: do interesse pelo geral para o particular, para as **singularidades** — ou seja, para o saber-fazer de forma distinta, de maneira diferente das normas estabelecidas, no sentido atribuído por Reckwitz (2017), à noção de *Singularitäten*. Essa mudança contrasta com o ideal da modernidade industrial, que projetava uma sociedade de iguais. A pós-modernidade, por sua vez, adota como lema o “**Do it differently!**” (*Faça diferente!*), valorizando o que é único, específico, não replicável. O particular torna-se um trunfo; o singular, um bem altamente estimado.

Neste artigo, busco articular exemplos de diferentes minorias para mostrar como, por um lado, os próprios coletivos e, por outro, a sociedade mais ampla, **coproduzem reciprocamente** a imagem daquilo que é considerado particular. Trata-se de compreender como se enquadra a singularidade étnica por meio de contrastes entre “nós” e “eles”. Como afirma Jenkins (2008): “Se, por um lado, os grupos sociais — como, por exemplo, as próprias minorias — se definem por seus nomes, suas particularidades e pela pertença coletiva de seus membros, por outro lado, a sociedade, os outros, identificam, definem e delimitam as categorias sociais”.

¹ Europa-Universität Viadrina (Alemanha). Email: jungbluth@europa-uni.de.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1504-616X>.

Whereas social groups define themselves by their name(s), their nature(s) and their boundary(ies), social categories are identified, defined and delineated by others (Jenkins, 2008, 56).

Minha contribuição está organizada em quatro partes. A primeira seção aborda os processos de formação de um grupo étnico. Em seguida, apresento as práticas sociais envolvidas, os atores, os espaços e as interações que compõem esse processo. A terceira parte trata da etnicidade e discute a seguinte questão: **como o coletivo enfatiza suas singularidades?** Como será possível observar na próxima seção, esse processo está intrinsecamente relacionado à etnicidade do grupo majoritário. Essas seções são articuladas por uma introdução e culminam nas considerações finais.

Processos de formação de grupo étnico

A coletividade que emerge dos processos de produção, reprodução e transformação — resumidamente chamados de *group-ness* (Brubaker, 2004; Höfler, 2020) — de formas singulares de agir é frequentemente percebida como representante de uma minoria étnica, sobretudo, quando envolve o uso de uma língua distinta. Essas coletividades apresentam um “rosto de Jano”, simbolizando simultaneamente semelhança e diferença em relação a outras entidades sociais, especialmente em contraste com o grupo majoritário (ver seção 4).

Como argumenta Cohen (1985), entre outros, essa construção é relacional: apenas algumas diferenças tornam-se socialmente significativas. Por isso, parece apropriado concentrar a atenção na **fronteira**, entendida como um “pacote de bordas sociais” (*boundaries*), incorporando desde o início a dimensão da discriminação que essa delimitação pode implicar.

‘Community’ thus seems to imply simultaneously both similarity and difference. The word thus expresses a relational idea: the opposition of one community to others or to other social entities [...] [T]he use of the word is only occasioned by the desire or need to express such a distinction. It seems

appropriate, therefore, to focus our examination of the nature of community on the element which embodies this sense of discrimination, namely, the [social] boundary (Cohen 1985, p. 12, minha adição).²

Mais do que se poderia supor, o simples fato de diferentes grupos coabitarem em um mesmo espaço não leva necessariamente à formação de uma identidade coletiva comum. Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, no Brasil, onde, em determinados vales, grupos de origens diversas — como alemães, pomeranos, poloneses, italianos, entre outros — vivem lado a lado desde o século XIX, sem que isso tenha levado à fusão identitária.

Outro exemplo são os alemães russos na região de Altai: ao longo de seis, oito ou até dez gerações, protestantes e católicos continuaram a habitar a mesma aldeia, mantendo modos próprios de falar e de celebrar festas religiosas. Os menonitas, por sua vez, conservaram suas práticas e formas de expressão distintas, sem que houvesse homogeneização entre os grupos (Kastner Baumgärtner, no prelo). “Shared locality does not entail the same kind of mutual interpersonal recognition that is ideally presupposed in communality” (Jenkins, 2017, p. 43).

A próxima seção fornece uma visão sobre as práticas compartilhadas por alguns grupos étnicos no Brasil.³

Práticas: atores – lugares – interações

Focalizando os pomeranos em zonas rurais do Espírito Santo (Koeler, 2023), podemos observar que tanto os pratos típicos quanto as formas de conservação dos alimentos remetem à origem

² Cf. Jenkins 2017, p. 44. Zinkhahn-Rhobodes/Gailing. 2024, *Linking Borderlands*, 11-17. Paasi 1999; Houtum/Naerssen 2002.

³ Série da ed. Nomos, Baden-Baden: *Border Studies. Cultures, Spaces, Orders*. Disponível em: <https://www.nomos-shop.de/de/series/series/view/id/B001074700/> (10 vols.) [051525]. Organizado por Astrid Fellner *et al.* Série da ed. Peter Lang, Bern, Berlin, Warsaw: *Linguistic Construction of Social Boundaries: Identities and Belonging*. Organizado por Konstanze Jungbluth e Mônica Savedra (11 vols.) [060425].

do grupo, que emigrou da região ao Sul do Mar Báltico, na Europa Oriental, a partir de meados do século XIX. Até hoje, muitas crianças aprendem o idioma pomerano em casa e, inclusive, crianças de outras origens adquirem certas habilidades de escuta e fala nessa língua. Nessas comunidades, a escolarização — especialmente a aprendizagem da leitura e da escrita — é frequentemente realizada em pomerano como primeira língua, seguida pelo português brasileiro como língua nacional.

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística⁴ (IPOL),⁵ criado durante o governo Lula (Pöhlmann, 2021), tem apoiado iniciativas para que o direito das minorias de usar sua língua — tanto em contextos privados quanto públicos — possa se concretizar também no âmbito escolar. Vale destacar que os alunos dessas escolas são de origens diversas, e o ensino oferecido é amplamente valorizado pela comunidade.

Outro exemplo, pode ser observado entre os poloneses residentes em Cruz Machado, no Paraná (Zaremba, 2023). As técnicas agrícolas, ferramentas e modos de cultivo ali praticados permanecem, até hoje, muito semelhantes aos utilizados na Polônia Central e Oriental. Algumas palavras, como os nomes de ferramentas, tornaram-se empréstimos no português brasileiro falado localmente entre agricultores.

O grupo segue os ritos da Igreja Protestante. Suas interações — tanto no campo quanto no espaço religioso — incluem o uso do português brasileiro, do polonês e de uma variedade do português permeada por empréstimos do polonês. Muitas vezes, essas palavras derivam de formas de fala do passado e são utilizadas para nomear objetos ou descrever rotinas e *habitus* compartilhados (Bourdieu, 1977), reforçando traços identitários e de pertencimento.

As sobreposições linguísticas tornam-se ainda mais evidentes em localidades plurilíngues, como Bonfim, em Roraima, onde,

⁴ Repositório Brasileiro de Legislações Linguísticas (RBLL). Disponível em: <https://direitolinguistico.com.br/repositorio/s/rbll/item-set/1>

⁵ IPOL 2016: Disponível em: <http://ipol.org.br/tag/linguas-do-brasil/> [051425].

desde 2014, as línguas indígenas macuxi e wapichana têm status de cooficialidade (Pöhlmann, 2021).⁶ Em São Gabriel da Cachoeira, na Amazônia, as línguas baniwa, tukano e nheengatu também foram reconhecidas oficialmente ao lado do português brasileiro.

Nessas regiões de fronteira, é comum que os interlocutores falem não apenas essas línguas indígenas, mas também o espanhol e outras línguas locais. Por isso, muitos encontros e interações — tanto em contextos laborais quanto sociais — são marcados por um uso multilíngue da linguagem. Os repertórios linguísticos das pessoas costumam ser amplos, embora desiguais: é frequente compreender mais línguas do que se consegue falar fluentemente.

Em todas essas localidades, a presença das línguas no espaço público também é desigual. Isso reflete, entre outros fatores, a ausência de uma tradição escrita consolidada para algumas dessas línguas, que seguem sendo usadas predominantemente de forma oral (Pöhlmann, 2021). Como ocorre também em outros países, as regiões periféricas e fronteiriças do Brasil tendem a ser mais plurilíngues do que os estados centrais.

Etnicidade de minorias: enfatizando singularidades?

A mudança cultural e social da contemporaneidade, caracterizada como radical por Reckwitz (2017), desloca o valor atribuído ao geral — representado por processos de padronização, como a standardização e a racionalização, predominantes durante a modernidade até o último terço do século XX — para uma valorização do particular e do singular. Essa mudança retoma, de certo modo, elementos do romantismo do século XIX, quando, pela primeira vez, passou-se a enfatizar a singularidade e a exclusividade de pessoas, paisagens, lugares e momentos.

É nesse contexto que emerge a ideia de um sujeito que deve ser reconhecido em sua individualidade e autenticidade, cuja

⁶ Resumo do trabalho em alemão: Disponível em: <https://www.peterlang.com/document/1140487> [051425].

trajetória merece apoio social para alcançar, idealmente, sua plena autorrealização. Não por acaso, os movimentos das minorias — como o do povo catalão na Península Ibérica (Schlieben-Lange, 1993; Jungbluth, 1996) — ou debates políticos sobre a escolha do idioma de trabalho no Senegal (le français), em meio a seis línguas nacionais cooficiais (deliberação da Assemblée Nationale Sénégalaise em abril de 1999; Calvet [2002] 2017, p. 7), confirmam essa transformação das metas sociais também no plano coletivo.

Na sociedade pós-moderna, o conceito de cultura torna-se central e adquire um papel estratégico: é por meio dela que valores são discutidos, disputados e atribuídos (Reckwitz, 2017). Ligado a esse ato de reposicionamento, cresce também a importância dos afetos: eles exercem forte poder de atração e são altamente valorizados. Os movimentos sociais se fortalecem ancorados nesses valores. As pessoas desejam pertencer, fazer parte de um grupo.

É verdade, não existe uma homogeneidade de uma cultura étnica em forma monolítica/única. Precisa práticas de homogeneização dentro dessas comunidades (Reckwitz, 2017, p. 403, minha tradução).⁷

Etnicidade da maioria

Não são apenas os indivíduos, mas também grupos com certas singularidades que atraem a atenção e despertam o interesse da sociedade mais ampla. Para aprimorar o perfil do país, é necessário destacar as particularidades representadas pelas minorias, mesmo quando estas se situam frequentemente nas periferias.

Não se trata apenas de reconhecimento, mas de algo mais profundo: a diversidade étnica e os encontros entre pessoas de diferentes origens e contextos culturais constituem a base de uma sociedade pós-moderna pluricultural. A expectativa social é de que as soluções para os desafios coletivos possam emergir desses

⁷ “Die etwaige Homogenität einer ethnischen Kultur ist also nicht monolithisch gegeben, sondern das Produkt von Homogenisierungspraktiken innerhalb der Communities” (Reckwitz, 2017, p. 403).

grupos culturalmente diversos. Contudo, como aponta Jenkins (2008, p. 15), “nem etnicidade nem cultura são essencialmente coisas que a gente tem, ou às quais efetivamente temos sentido de pertença. São repertórios complexos que experimentamos, usamos, aprendemos e simplesmente realizamos todos os dias”.

No fazer, “*in doing*”, eles constroem constantemente um sentido de si mesmos e uma compreensão de seus “co-membros” do grupo, sejam eles “co-patriotas” ou vizinhos. O que é ainda mais significativo é que esses posicionamentos sociais devem sempre ser entendidos como relacionais, especialmente em relação à maioria.

Considerações finais

Sem dúvida, a etnicidade é sempre mutável. O *habitus* das gerações demonstra, e a historicidade da fala e dos textos confirma, que a reprodução das práticas e rotinas dos antepassados jamais ocorre de forma exatamente igual. Contudo, com o surgimento da singularidade, os padrões coletivos de *habitus* tendem a divergir ainda mais em comparação com as gerações anteriores.

Entretanto, as comunidades étnicas não apenas se culturalizam, mas também têm sido objeto de culturalização externa desde a década de 1980. Órgãos, instituições e discursos políticos e estatais, midiáticos e acadêmicos começaram a classificar e avaliar ‘coletivos culturais’ e a transformá-los em objeto de intervenção (Reckwitz, 2017, p. 404, minha tradução).

A pós-modernidade oferece maior mobilidade, e não apenas o mundo urbano, mas também o rural, é marcado pela diversidade. As pessoas têm origens diversas, exercem diferentes profissões, participam tanto de mundos religiosos quanto seculares, e realizam suas práticas cotidianas e dominicais. As formas de agir podem ser múltiplas, e a pertença pode ser praticada de maneira bastante desigual.

Fazer etnicidade com a finalidade de formar um grupo ou coletivo envolve processos de produção, reprodução e também de transformação. Os modelos de comportamento não se limitam ao

ambiente diretamente experienciado; o meio social traz modelos para todos os lugares. O ser humano, enquanto ser social, precisa superar a solidão e busca, em todas as fases da vida, pessoas com quem compartilhar o trabalho e parte do tempo livre. Além disso, procura dar significado à sua vida por meio da pertença a grupos — alguns mais, outros menos —, e essas escolhas nunca se limitaram, e hoje não se limitam, a grupos étnicos.

Referências

BOURDIEU, P. **La Distinction. critique sociale du jugement.** 1982. **Die feinen Unterschiede.** Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1977.

BRUBAKER, R. **Ethnicity without Groups.** Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 2004.

CALVET, L-J. [2002]. **Les langues: quell avenir?** Paris: CNRS, 2017.

COHEN, A. P. **The Symbolic Construction of Community.** London: Ellis Harwood /Tavistock, 1985.

HOUTUM, H. van; NAERSSSEN, T. van. Bordering, ordering and othering. In: **Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie**, v. 93, n. 2, p. 125–136, 2002.

JENKINS, R. 1997. **Rethinking Ethnicity.** London: SAGE, 1997.

JUNGBLUTH, K. **Cómo nasce uma língua? Vídeo.** **ABRALIN**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B9CWFx67ZIs>. Acesso em: 06 abr. 2025.

JUNGBLUTH, K. **JUNGBLUTH_Abralin-ao-vivo_01072020_pptx_portuguese.pdf.** 2020. Disponível em: https://aovivo.abralin.org/wp-content/uploads/2020/06/JUNGBLUTH_Abralin-ao-vivo_01072020_pptx_portuguese.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.

JUNGBLUTH, K. “Nacionalidade é brasileira [...] aber coração chora pros dois”. Co-construções bilíngues–atos de identidades biculturais. *In: Atas do VI SIMELP*, Simpósio n. 47, Lecce, Itália, 2017.

JUNGBLUTH, K. Ethnicity in Motion. Constructing Brasilidade by giving former migrants autochthonous status. *In: SAVEDRA, M.; JUNGBLUTH, K. (org.). Gragoatá*, n. 42: Imigração, práticas de linguagem e políticas linguísticas. Niterói: UFF, p. 27-43, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a915>.

JUNGBLUTH, K. Comparando o uso das línguas pelos falantes de minorias lingüísticas: o caso dos descendentes alemães em Brasil e o caso dos gregos em Georgia. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 53, p. 211–229, 2016.

JUNGBLUTH, K. Crossing the Border, Closing the Gap: Otherness in Language Use. *In: ROSENBERG, P. et al. (Ed.). Linguistic Construction of Ethnic Borders*. Bern, Frankfurt A.M. Peter Lang, 2015, p. 209-227.

JUNGBLUTH, K. [1996]. **Die Tradition der Familienbücher. Das Katalanische während der Decadència**. Tübingen: Niemeyer. Reprint 2012. Berlin, Boston: De Gruyter. Brill. Disponível em: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/9783110931013>.

KASTNER-BAUMGÄRTNER, E. **Konvergenz, Regularisierung und Kontakt in ober- und mitteldeutschen Dialekten Russlands. Eine korpuslinguistische Untersuchung zu Phonologie und Morphosyntax im Deutschen Nationalrajon der Altai-Region**. (fc), 2025.

KOELER, E. Povo tradicional pomerano: culturas, memórias e educação. *Plataforma Sucupira*, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/observatorio/detalhamento/teses-e-dissertacoes/39868411>. Acesso em: 06 abr. 2025.

PAASI, A. 1999. Boundaries as Social Practice and Discourse; The Finnish-Russian Border. **Regional Studies**, v. 33, n. 7, p. 669–680, 1999.

PÖHLMANN, J. **Mehrsprachigkeit per Gesetz**: Die Implementierung der Ko-Offizialisierung von Sprachen in Brasilien. Séries: Linguistic Construction of Social Boundaries: Identities and Belonging, vol. 7. Bern, Berlin, Warsaw: Peter Lang, 2021.

RECKWITZ, A. **Die Gesellschaft der Singularitäten**: Zum Strukturwandel der Moderne. Frankfurt (Main): Suhrkamp, 2017. Disponível em: http://www.suhrkamp.de/buecher/the_society_of_the_singular-andreas_reckwitz_58706.html?d_view=english. Acesso em: 06 abr. 2025.

SAVEDRA, M. M. G. Linguistic Contact in Brazil: History, Identity, Representation, Politics. *In: Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p. 79–88, 2015.

SCHLIEBEN-LANGE, B. 1993. **História do falar e história da Linguística**. Campinas: UNICAMP, 1993.

ZAREMBA, K. J. The Dialect of Polish Spoken in Cruz Machado, Paraná. **A Portrait of a Language Apart**. Séries: Linguistic Construction of Social Boundaries: Identities and Belonging, vol. 10. Bern, Berlin, Warsaw: Peter Lang, 2023.

ZINKHAHN-RHOBODES, D.; GAILING, L. Linking Borderlands. *In: BONIN, S. et al. (Ed.). Linking Borderlands*. Komplexität, Dynamik, Interdisziplinarität. Baden-Baden: Nomos, p. 11–17, 2024.

O CONTROLE DA MOBILIDADE NA CONSTITUIÇÃO DE AMOSTRAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Manoel Siqueira¹

Raquel Freitag²

Introdução

A mobilidade populacional constitui aspecto fundamental da realidade social brasileira, manifestando-se em diferentes modalidades de deslocamento. Os estudos mais recentes sobre o tema, baseados nos dados do Censo Demográfico 2000 (período de referência 1995/2000) e da PNAD (levantamentos realizados entre 2004 e 2009), revelam fluxos migratórios inter-regionais envolvendo aproximadamente 3,3 milhões de pessoas. Essas pesquisas destacam o Nordeste como a região com maior perda líquida populacional (760 mil habitantes), sendo cerca de dois terços desse montante decorrente de movimentos em direção ao Sudeste (Oliveira *et al.*, 2011, p. 30).

No âmbito dos deslocamentos semipermanentes, são reconhecidos dois tipos: (1) a circularidade, caracterizada pela permanência prolongada (em períodos como 30 dias) fora da residência principal por motivos de estudo ou trabalho; e (2) a pendularidade, marcada por trajetos diários entre moradia e local de trabalho ou estudo.

No entanto, apesar da relevância sociolinguística desses fenômenos, ainda são poucos os estudos no Brasil que investiguem sistematicamente os efeitos da migração – especialmente em escala nacional – sobre o contato entre variedades do português (Bortoni-

¹ Universidade Federal de Sergipe. Email: manoel.siqueira77@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4016928659776581>.

² Universidade Federal de Sergipe. Email: rkofreitag@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2582841591375626>.

Ricardo, 2011; Oushiro, 2016; Freitag; Savedra, 2022; Siqueira; Sousa; Rodrigues, 2022). É nesse contexto que se inserem as amostras Deslocamentos (2019 e 2020), que analisam a mobilidade de estudantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), dado que padrões de mobilidade assumem particular relevância no contexto universitário, no qual estudantes frequentemente precisam se deslocar para acessar instituições de Ensino Superior. Este texto objetiva apresentar a metodologia dessas amostras, destacando sua relevância para compreender como os deslocamentos – sejam permanentes, semipermanentes ou pendulares – influenciam as dinâmicas linguísticas no cenário universitário sergipano, como também objetiva sintetizar os principais achados de descrições linguísticas feitas a partir das amostras.

Língua e deslocamento

A migração de falantes é um fator relevante na disseminação de inovações linguísticas (Britain, 2008), interferindo na variação e mudança da língua. Inovações tendem a se difundir geograficamente (Trudgill, 1986), e o contato linguístico – entendido como o processo pelo qual falantes de diferentes línguas/variedades interagem entre si – é um princípio sociolinguístico chave nesse processo. Pela migração, pessoas entram em contato com variedades linguísticas distintas das suas, tanto difundindo quanto adquirindo novas variantes em seu repertório linguístico. Labov (2008[1972]), por exemplo, descreve o deslocamento do campo para a cidade, no qual o indivíduo rural, mesmo valorizando sua fala de origem como traço identitário, pode perceber seu caráter regionalista ao se aproximar do meio urbano. Isso frequentemente o leva a ajustar sua forma de se comunicar, consciente ou inconscientemente, adaptando-se às normas linguísticas da nova comunidade.

Esse processo de adaptação pode resultar em uma acomodação dialetal, na qual o dialeto³ da pessoa em mobilidade entra em contato com o de sua nova comunidade adotiva e ele adota traços dela (Trudgill, 1986; Britain, 2006). No entanto, a inserção na nova comunidade e o contato entre normas, embora gerem adaptação, não tornam migrantes nativos do novo dialeto ao qual são expostos. Estudos sobre acomodação dialetal indicam o efeito da nova região, mas também sugerem que adultos não se tornam consistentemente nativos na nova variedade, mas se instalam em algum momento entre os dois (Campbell-Kibler *et al.*, 2014). Assim, mesmo imersos na nova comunidade e adquirindo traços do dialeto local, mantêm características de sua origem.

Diversos fatores influenciam o grau de acomodação. Bortoni-Ricardo (1985, 2011), ao descrever como migrantes rurais ajustavam sua fala em Brazlândia, Distrito Federal, constatou que aqueles com maior índice de integração e urbanização tendiam mais a usar formas padrão. Quanto mais integrado à nova comunidade, maior a tendência de a pessoa acomodar seu comportamento linguístico de padrões rurais para urbanos. A idade no momento da migração também parece ser crucial. Oushiro (2016), comparando a fala de migrantes nordestinos no Sudeste com nativos locais quanto à pronúncia de vogais pretônicas /e/ e /o/, mostrou que migrantes que chegaram à nova comunidade ainda na adolescência inicial apresentavam maior acomodação aos padrões do Sudeste, sem diferenças significativas em relação aos nativos. Santana (2018), em estudo similar com sergipanos em São Paulo, também observou variabilidade, apontando que alguns migrantes se acomodaram mais, enquanto outros não, ao passo em que migrantes com menos tempo em São Paulo estão mais acomodados do que outros que estão há mais tempo, o que pode indicar efeito da idade de chegada e tempo de residência. A metodologia de tempo aparente é útil nesses

³ Assumimos dialeto como qualquer variedade de uma língua que compartilha sua gramática, fonologia e léxico, mas que é diferente o suficiente para ser reconhecida como distinta, baseada na geografia (Mansfield; Leslie-O'Neill; Li, 2013).

estudos, pois permite compreender efeitos de longo prazo da exposição a mudanças linguísticas e a contribuição da acomodação interpessoal para a mudança (Auer, 2007), revelando diferenças nas taxas de variáveis linguísticas entre migrantes com diferentes tempos de residência.

O ambiente universitário representa um contexto particularmente rico para observar os efeitos da migração, pois a universidade é uma experiência de realocação para jovens adultos, muitas vezes, envolvendo movimentos para novas regiões dialetais, ou interação com outros que vieram de outras regiões. Nesses espaços, o contato linguístico pode ser potencializado pela quantidade de falantes de múltiplas origens dialetais interagindo. Além disso, estudantes universitários passam por desenvolvimento e mudança de identidade social significativos, permitindo investigar os efeitos da exposição e da identidade na mudança linguística. A integração desses estudantes em novos grupos sociais universitários atua como condicionante na constituição de sua língua.

No Brasil, políticas públicas de inclusão no Ensino Superior modificaram o perfil dos estudantes universitários, resultando em maior acesso para diferentes classes sociais. Iniciativas como a expansão da rede federal e a unificação do ingresso, levaram a avanços na democratização, com maior inserção de grupos sociais vulneráveis através de cotas e bolsas. A Universidade Federal de Sergipe exemplifica essa mudança.

A efetivação de políticas públicas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a mudança no processo seletivo, com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a Lei de Cotas ampliaram o número de matrículas de estudantes de todo o estado de Sergipe e de muitos outros estados brasileiros. Com isso, a UFS tornou-se uma instituição que recebe estudantes de diversas classes sociais, etnias e raças, que se deslocam para integrar o *campus*, interagem e desenvolvem práticas conjuntas. O acréscimo de estudantes de outros estados, incluindo os fronteiriços Alagoas e Bahia, além de

outros mais distantes, tornou a UFS um espaço plural, especialmente em termos de comportamento linguístico.

Nesse ambiente de diversidade, o contato linguístico e a troca de normas são presumíveis, assim como a influência da norma acadêmica sobre a fala do aluno. Embora Labov (2008[1972]) destaque o grupo social da pré-adolescência como fator principal na constituição da fala, a integração em novos grupos sociais na universidade, mesmo em idade adulta jovem, pode ser um fator condicionante relevante. O contato entre variedades e normas diferentes pode levar a mudanças nos usos linguísticos do falante, pois, como afirma Trudgill (1986), as pessoas tendem a ter mais contato com quem vive próximo, favorecendo a adoção de formas linguísticas locais. Para observar isso, contudo, é necessária a existência de um conjunto de dados que possibilite esse tipo de descrição, cujos falantes estejam organizados em universos definidos como comunidades.

O universo da comunidade

A Sociolinguística Variacionista tradicionalmente propõe uma sistematização amostral centrada na comunidade de fala para estudos de descrição linguística. Essa abordagem agrupa indivíduos, não por compartilharem traços linguísticos, mas sim por partilharem crenças e atitudes semelhantes sobre esses traços. No Brasil, essa metodologia, fortemente influenciada pela Dialetoлогия, frequentemente prioriza falantes nascidos e residentes na localidade, com pais na mesma condição e sem longos períodos de ausência. Utiliza-se a técnica “estratificada aleatória” (Freitag, 2018), selecionando falantes aleatoriamente para preencher células baseadas em critérios sociodemográficos amplos, como sexo/gênero, escolaridade, faixa etária e zona de residência.

A sociolinguística brasileira tem tradição em organizar sua pesquisa a partir de amostras organizadas em bancos de dados relacionados a projetos de descrição linguística, como o Projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARSUL), o Programa

de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), o Projeto Língua Usada no Sertão Alagoano (LUSA) e o Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia (Vertentes), dentre outros, contribuindo para a caracterização do português brasileiro, em suas diferentes dimensões.

Contudo, a própria definição da comunidade de fala, atrelada a critérios sociodemográficos em comunidades específicas, apresenta limitações para a análise de fenômenos linguísticos decorrentes do deslocamento e do contato, que é a realidade social do Brasil. A exigência de estabilidade residencial e origem local dos falantes e de seus pais acaba por excluir ou dificultar a observação de falantes cujas trajetórias envolvem migração e, conseqüentemente, contato entre diferentes variedades linguísticas. O ambiente universitário atual é um contexto que permite explorar as relações de deslocamento e contato, já que a universidade configura uma experiência comum de realocação, sendo um ambiente propício para investigar os efeitos da exposição a novas variedades e da identidade na mudança linguística, fenômenos ligados à migração e ao contato. É o caso das amostras Deslocamentos (2019 e 2020), constituídas para descrever usos linguísticos de universitários tanto à luz dos critérios de estratificação quanto, e de forma mais dinâmica, a partir de suas práticas e de sua integração na comunidade universitária, observando como a inserção e a imersão, nesse novo ambiente, frequentemente marcado pelo deslocamento, podem interferir em sua fala.

Amostras Deslocamentos

A descrição linguística precisa de um conjunto de dados naturais de língua para a subsidiar. Para a descrição que envolva o efeito do deslocamento – e do conseqüente contato linguístico – sobre os usos linguísticos, é necessária a construção de amostras que possibilitem esse tipo de observação. Ainda que, na sociolinguística do Brasil, haja um forte enfoque em comunidades geograficamente localizadas, com falantes que representem essa comunidade, é emergente a construção de amostras que lidem com falantes

migrantes, dado que a análise dos efeitos linguísticos do deslocamento e do contato entre línguas exige dados específicos que reflitam essa mobilidade.

Em um ambiente como a Universidade Federal de Sergipe, que recebe estudantes das mais variadas regiões, é certo que haja uma profusão de variedades de língua: falantes com um comportamento linguístico comum à região Nordeste, Sudeste, Sul etc., e comportamentos mais específicos a determinada sub-região, cidade, bairro, povoado etc. Para observar padrões distintos de comportamento de falantes de diferentes regiões, surgem os dados de fala semiespontâneos de duas amostras do banco de dados Falares Sergipanos (Freitag, 2013), que permitem esse tipo de visualização: a amostra Deslocamentos (2019) e a amostra Deslocamentos (2020), que fornecem juntas 124 entrevistas sociolinguísticas de 1h de duração cada. As amostras consideram a fala de estudantes universitários da Universidade Federal de Sergipe, do *campus* Prof. José Aloísio de Campos, localizado em São Cristóvão, Sergipe, com faixa etária entre 18 e 30 anos (*Média* = 21 anos).

A amostra Deslocamentos (2019), constituída entre 2018-2019 e organizada por Corrêa (2019), Ribeiro (2019) e colaboradores, é estratificada considerando o *deslocamento* do falante (Quadro 1), o *tempo no curso* do estudante, segmentado em *início* (3º período ou antes) e *final* (7º período ou depois), e *sexo/gênero* do estudante, dividido entre *masculino* e *feminino* (Quadro 2), com 64 entrevistas sociolinguísticas.

Quadro 1 – Deslocamentos na amostra de 2019

Deslocamento 1	Estudantes da UFS nascidos na Grande Aracaju (Aracaju, Nossa Senhora do Socorro, São Cristóvão e Barra do Coqueiros) e que residem nela.
Deslocamento 2	Estudantes da UFS nascidos no interior de Sergipe que fazem o trajeto diário para a UFS.
Deslocamento 3	Estudantes da UFS nascidos no interior de Sergipe que residem na Grande Aracaju.

Deslocamento 4	Estudantes da UFS nascidos em outros estados que atualmente residem na Grande Aracaju.
-----------------------	--

Quadro 2 – Estratificação da amostra Deslocamentos (2019)

	Início		Final	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Deslocamento 1	4	4	4	4
Deslocamento 2	4	4	4	4
Deslocamento 3	4	4	4	4
Deslocamento 4	4	4	4	4

No Deslocamento 4 da amostra Deslocamentos 2019, 13 entrevistados são da Bahia, dois de São Paulo e um do Mato Grosso do Sul.

A amostra Deslocamentos (2020), organizada por Cardoso (2021), Novais (2021), Pinheiro (2021), Rodrigues (2021), Siqueira (2020), Silva (2021), Souza (2022) e colaboradores, apresenta algumas diferenças em relação à amostra Deslocamentos (2019): (i) o Deslocamento 4 foi restringido a estudantes oriundos de Alagoas e da Bahia, estados que fazem divisa com Sergipe; (ii) na variável *tempo no curso*, os períodos de abrangência foram reformulados, uma vez que ficava um “vazio” entre o 3º e o 7º período, para que o *início* abrangesse do 4º período para baixo e o *final* do 5º período para cima; e (iii) reduziu-se o número de participantes por célula (3), resultando em 60 entrevistas sociolinguísticas (Quadro 3).

Quadro 3 – Estratificação da amostra Deslocamento (2020)

	Início		Final	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Deslocamento 1	3	3	3	3
Deslocamento 2	3	3	3	3
Deslocamento 3	3	3	3	3
Deslocamento 4				
Alagoas	3	3	3	3
Bahia	3	3	3	3

Além de considerar deslocamento, tempo no curso e gênero do participante, as amostras também possibilitam a observação da integração do falante à comunidade, calculada pelo índice de integração, proposto por Côrrea (2019), considerando vulnerabilidade (medida por receber auxílio ou não), onde almoça, ocupação, se participa de grupo de pesquisa ou extensão, e com quem mora. A pontuação vai de 1 a 4, em que 1 é o menos integrado e 4 o mais integrado (Quadro 4). Segundo Corrêa (2019, p. 73), “por temos uma variável do índice com quatro [...] foi necessário que a pontuação fosse ajustada para todas as variáveis de acordo com a maior ou menor integração do estudante [...] nenhuma variável pode ter um peso maior do que a outra”.

Quadro 4 – Índice de Integração

Variáveis	Níveis	Pontuação
Ocupação	Estuda e trabalha	1
	Só estuda	4
Com quem mora	Familiares	1
	Sozinho	2
	Com amigos	3
	Residentes	4
Onde almoça	Em casa	1
	Traz de casa	2
	Restaurantes próximos	3
	Na UFS	4
Inserção acadêmica	Não participa	1
	Participa	4
Vulnerabilidade	Não recebe auxílio	1
	Recebe auxílio	4

Fonte: Adaptado de Corrêa (2019, p. 76).

Em *ocupação*, o aluno que só estuda possui maior pontuação por poder ficar mais tempo na universidade, o que dá uma ideia de maior integração, diferente do aluno que trabalha, que não dispõe de muito tempo para isso. Em *com quem mora*, 4 é aplicado a quem mora com residentes porque a gama de integração é maior, já que

são alocados 6 alunos por residência, de diferentes regiões, que frequentam a mesma universidade, diferente de quem mora só ou com familiares, que tende a ser um quadro fixo.

Em *onde almoça*, aqueles alunos que almoçam no restaurante universitário interagem mais do que aqueles alunos que almoçam em casa, em restaurantes ou trazem o almoço de casa, por isso o valor 4. Em *inserção acadêmica*, alunos que fazem parte de grupos de pesquisa ou desenvolvem atividades de extensão passam mais tempo na universidade, o que os fazem ser mais integrados. Por fim, em *vulnerabilidade*, alunos que recebem auxílio também tendem a ficar mais na universidade, tanto para estudar, quanto para consumir a refeição do restaurante universitário. Quanto maior a pontuação do aluno, maior sua integração à universidade. Por outro lado, quanto menor a pontuação, menor sua integração a universidade. Consideremos, contudo, que o índice é hipotético. Não podemos confirmar, de fato, se os alunos são mais ou menos integrados.

A coleta de dados de ambas as amostras segue o protocolo definido para o banco de dados Falares Sergipanos (Freitag, 2013), com entrevistas de cerca de 40-60min a partir de um roteiro de questões variadas: as primeiras perguntas são de checagem, fatos em relação ao falante; as demais são perguntas voltadas a questões sociais, como educação, segurança, saúde, igualdade de gênero etc.

Todas as entrevistas foram transcritas com o suporte do *software ELAN* (Hellwig; Geerts, 2013) – que facilita a sincronização do áudio com a transcrição/anotação, de modo simultâneo –, seguindo as normas de transcrição do Banco de Dados Falares Sergipanos, conforme apresentas em Sousa e Souza (2022), e revisadas, a fim de verificar e corrigir erros e/ou desalinhamento. Após este processo, todas as transcrições foram exportadas no formato do programa e em .txt (documento de texto padrão que contém texto não formado), para futuro uso na extração dos dados. As amostras, até o ano de 2025, ainda estão em fase de preparação para disponibilização e acesso externo.

O que temos pesquisado

Uma vez que as amostras Deslocamentos (2019 e 2020) tomam como foco a observação do efeito da migração e do contato sobre a língua, a maior parte dos estudos – mas não todos – que as amostras subsidiam consideram variáveis linguísticas dialetalmente distintas, isto é, variáveis linguísticas que se diferem em termos geográficos e que tendem a representar dialetos da língua. Esses estudos são desenvolvidos, dentro do projeto do projeto *Como fala, lê e escreve o universitário?*

Por meio da amostra Deslocamentos (2019), foram descritos os comportamentos dos fenômenos de (i)-(vi). A Figura 1 apresenta a distribuição desses fenômenos, tanto por percentual, quanto por contagens.

(i) Palatalização de oclusivas alveolares (Corrêa, 2019);

(ii) Variação entre as preposições locativas *em* ~ *ni* (Ribeiro, 2019);

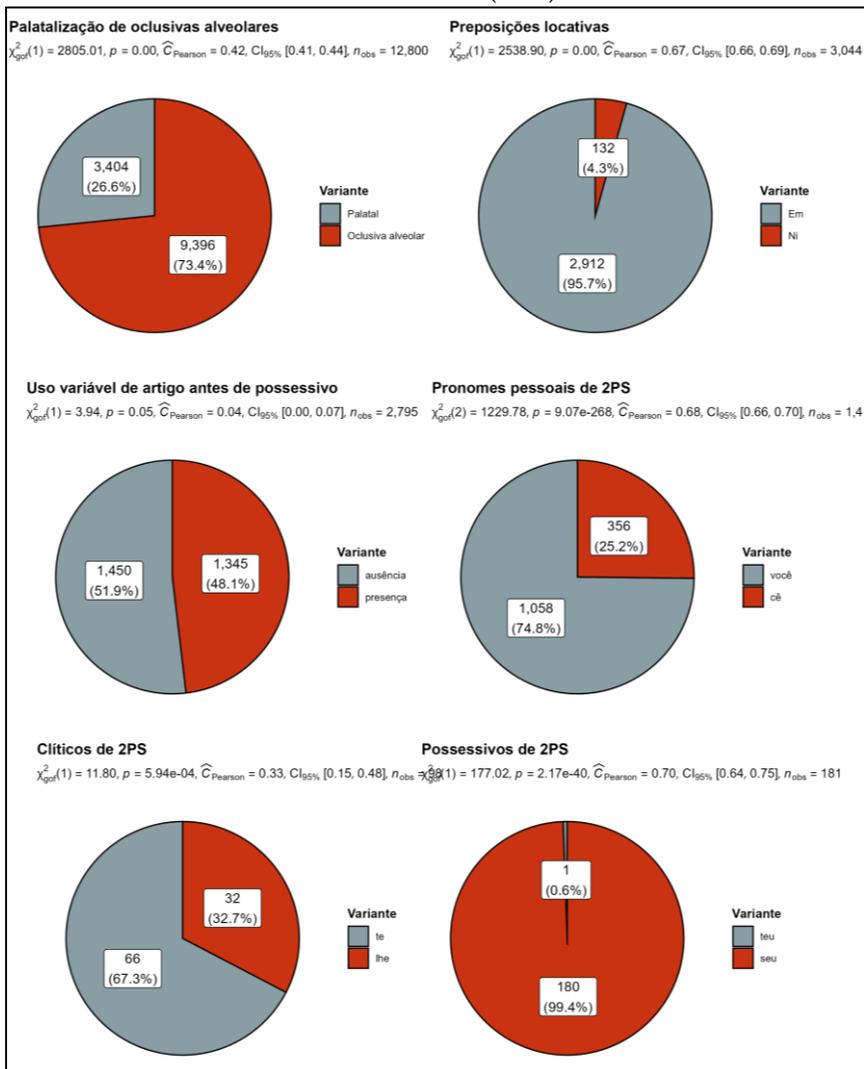
(iii) Uso variável de artigo definido antes de possessivo pronominal (Siqueira, 2020);

(iv) Pronomes pessoais de 2PS em posição de sujeito (Siqueira, 2025);

(v) Pronomes clíticos de 2PS (Siqueira, 2025);

(vi) Pronomes possessivos de 2PS (Siqueira, 2025).

Figura 1 – Distribuição dos fenômenos descritos a partir da amostra Deslocamentos (2019)



Fonte: Elaborado pelo autor.

No português falado por estudantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), observa-se o predomínio de: i) variante oclusiva alveolar, como em ['tia]; ii) o uso da preposição “em” em contextos locativos, como em “vou em Aracaju”; iii) a ausência de artigo

definido antes de possessivos, como em “comprei sua comida”; iv) o emprego do pronome “você” como sujeito de segunda pessoa do singular, como em “você viu o que houve?”; v) o uso do clítico “te” de segunda pessoa, como em “nem te vi na festa”; e vi) a ocorrência do possessivo “seu” de segunda pessoa, como em “eu te vi com seu irmão”, com apenas um registro da forma “teu”.

As descrições iniciais previstas para a constituição da amostra Deslocamentos (2020) abordam novos fenômenos variáveis, como também permitem a expansão da discussão de alguns dos fenômenos descritos com base na amostra Deslocamentos (2019), conforme (vii)-(xii). A Figura 2 apresenta a distribuição desses fenômenos.

(vii) Uso variável de artigo definido antes de possessivo pronominal (Siqueira, 2025);

(viii) Pronomes pessoais de 2PS em posição de sujeito (Siqueira, 2025);

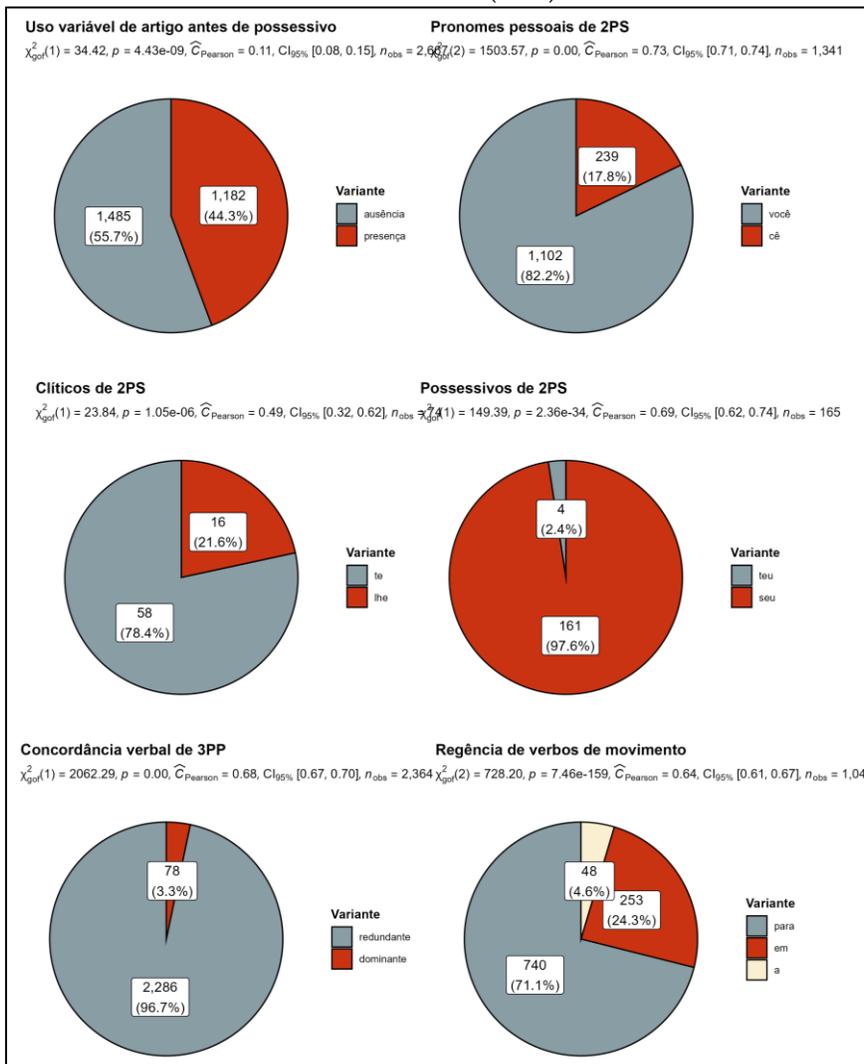
(ix) Pronomes clíticos de 2PS (Siqueira, 2025);

(x) Pronomes possessivos de 2PS (Siqueira, 2025);

(xi) Concordância verbal de 3PP (Novais, 2021);

(xii) Variação nas preposições *a ~ para ~ em* com verbos de movimento (Rodrigues, 2021).

Figura 2 – Distribuição dos fenômenos descritos a partir da amostra Deslocamentos (2020)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os falantes universitários das amostras Deslocamentos (2019 e 2020) apresentam comportamentos linguísticos semelhante, com predomínio da ausência de artigo definido antes de possessivo; uso de “você” como sujeito de 2ª pessoa do singular (2PS); emprego do

clítico “te” em 2PS; e ocorrência do possessivo “seu” em 2PS - embora estes últimos com baixa frequência. Também se observa o predomínio da concordância verbal redundante em 3ª pessoa do plural (como em “eles chegaram”) e do uso da preposição “para” com verbos de movimento (como em “vou para o banheiro”).

A distribuição desses fenômenos permite comparar diferenças dialetais entre essas amostras e outros estudos, como no caso da palatalização de oclusivas alveolares (mais frequente no Sul e Sudeste), da variação no uso de artigo antes de possessivo (mais comum no Sudeste) e dos pronomes de 2PS (que funcionam como marcadores dialetais relevantes).

Contudo, o comportamento geral dos falantes não revela distinções internas entre os grupos que compõem as amostras. Para identificar essas variações mais sutis, torna-se necessário analisar os dados considerando a variável deslocamento, que permite observar, se diferenças geográficas ou padrões de mobilidade influenciam os usos linguísticos.

Variável deslocamento

A variável deslocamento permite observar diferenças nos padrões dialetais da língua. Segundo Mansfield, Leslie-O’Neill e Li (2023), uma variável é dialetal quando apresenta diferenças notáveis entre grupos geograficamente localizados, sem exigir uma divisão categórica rígida. Ou seja, falantes de comunidades distintas podem exibir padrões linguísticos próprios, refletindo usos característicos de suas regiões e constituindo variedades dialetais específicas. Para investigar essa relação, os dados das amostras Deslocamentos (2019 e 2020) permitem verificar se falantes de regiões diferentes apresentam, em seus repertórios linguísticos, frequências distintas para os fenômenos variáveis analisados.

Nesse sentido, a variável deslocamento possibilita analisar como a frequência de uso de determinadas variáveis linguísticas varia conforme os perfis de deslocamento dos falantes, revelando comportamentos geográficos distintos nos fenômenos variáveis.

As Figuras 3-4 apresentam modelos de regressão logística por fenômeno (fórmula = glm [VD ~ deslocamento, data = data, family = binomial]). Nelas, os valores são apresentados em *log odds* (log de razão de chances de a variante de interesse ocorrer). Valores positivos correspondem a *logs* de razão de chances positivos da ocorrência da variante de interesse (favorecimento de ausência de artigo, pronome você e clítico te), e valores negativos correspondem a *logs* de razão de chances negativos (desfavorecimento), que são lidos em relação ao valor de *intercept*, apresentado na primeira linha. Todos os modelos tomam, para o *intercept*, o Deslocamento 1. A existência de asteriscos (*) evidencia a significância da variável em relação ao *intercept*. A variação nos possessivos de 2PS foi removida da análise, dada a pouca frequência da variante *teu*. Na variação das preposições locativas com verbos de movimento, mantivemos apenas as variantes *para ~ em*, dada a baixa frequência de *a* e ao modelo estatístico adotado (binário).

Figura 3 – Regressão logística da variável deslocamento na amostra Deslocamentos (2019)

	Palatalização	Preposição	DET	pro2PS	cli2PS
Deslocamento 1	-1.610*** (0.047)	3.673*** (0.281)	0.151* (0.069)	0.901*** (0.110)	0.956* (0.372)
Deslocamento 2	-0.546*** (0.075)	-0.881** (0.335)	-0.067 (0.106)	0.630*** (0.182)	-1.061+ (0.591)
Deslocamento 3	-0.458*** (0.073)	-1.306*** (0.318)	-0.026 (0.105)	-0.212 (0.158)	-0.380 (0.559)
Deslocamento 4	2.370*** (0.061)	-0.250 (0.365)	-0.223* (0.103)	0.527** (0.176)	0.654 (0.734)
Num.Obs.	12800	2253	2795	1414	98
AIC	11276.0	877.7	3873.3	1572.5	125.7
BIC	11305.8	900.5	3897.1	1593.5	136.1
Log.Lik.	-5634.006	-434.825	-1932.674	-782.246	-58.859
RMSE	0.37	0.22	0.50	0.43	0.45
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à realização palatalizada, observa-se que os falantes dos Deslocamentos 1, 2 e 3 tendem a desfavorecê-la, enquanto os do Deslocamento 4 (provenientes de outros estados) a favorecem. No que diz respeito às preposições locativas, a forma “em” apresenta comportamento variável: é desfavorecida nos Deslocamentos 2 e 3, mas favorecida no Deslocamento 1. A ausência de artigo antes de possessivos mostra-se favorecida entre os falantes do Deslocamento 1, porém desfavorecida entre os do Deslocamento 4. Quanto aos pronomes de 2PS, “você” é favorecido nos Deslocamentos 1, 2 e 4, enquanto o clítico “te” apresenta favorecimento apenas no Deslocamento 1.

Os resultados demonstram que o padrão linguístico dos estudantes da UFS varia significativamente conforme seu

deslocamento. O Deslocamento 1 (nativos da Grande Aracaju) apresenta características mais consistentes, sugerindo a manutenção de traços linguísticos locais. Já os Deslocamentos 2 e 3 (oriundos do interior de Sergipe) mostram comportamentos intermediários, possivelmente refletindo processos de acomodação linguística. O Deslocamento 4 (estudantes de outros estados) destaca-se por padrões distintos, evidenciando a influência de variedades linguísticas externas.

Figura 4 – Regressão logística da variável deslocamento na amostra Deslocamentos (2020)

	DET	pro2PS	cli2PS	Concordância	Regência
Deslocamento 1	0.436***	1.864***	2.639*	3.734***	1.225***
	(0.086)	(0.157)	(1.035)	(0.270)	(0.187)
Deslocamento 2	-0.158	-0.652**	-1.435	-0.179	-0.217
	(0.128)	(0.212)	(1.227)	(0.408)	(0.250)
Deslocamento 3	0.041	-0.224	-1.723	-1.108***	-0.020
	(0.121)	(0.266)	(1.331)	(0.334)	(0.244)
Alagoas	-0.243*	-0.573**	-2.976*	-0.627+	0.172
	(0.121)	(0.214)	(1.189)	(0.347)	(0.250)
Bahia	-0.721***	-0.155	-0.560	1.245+	-0.674**
	(0.124)	(0.230)	(1.203)	(0.639)	(0.241)
Num.Obs.	2667	1341	74	2364	993
AIC	3624.4	1253.4	74.9	666.1	1120.4
BIC	3653.8	1279.4	86.4	694.9	1144.9
Log.Lik.	-1807.190	-621.688	-32.453	-328.029	-555.195
RMSE	0.49	0.38	0.37	0.18	0.43
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001					

Fonte:Elaborado pelo autor.

Na amostra Deslocamentos (2020), a ausência de artigo definido antes de possessivos é favorecida pelos falantes do Deslocamento 1 (nativos da Grande Aracaju), mas tende a ser desfavorecida por falantes de Alagoas e Bahia, indicando uma diferença entre os usos locais e os de outras regiões. No sistema pronominal de 2PS, o pronome pessoal “você” e o clítico “te” seguem um comportamento semelhante: ambos são favorecidos pelos falantes do Deslocamento 1, mas desfavorecidos de Alagoas; “você” também é desfavorecido no Deslocamento 2 (interior de Sergipe com deslocamento diário).

A concordância verbal de 3PP é favorecida pelos falantes do Deslocamento 1, mas tende a ser desfavorecida pelos do Deslocamento 3 (interioranos residentes em Aracaju). Por fim, na regência de verbos de movimento, a preposição “para” é favorecida pelos falantes do Deslocamento 1, mas desfavorecida pelos da Bahia, reforçando a influência de fatores geográficos na seleção preposicional.

Mais uma vez, o Deslocamento 1 apresenta um comportamento linguístico mais consistente e distinto, marcado pelo favorecimento da ausência de artigo, do paradigma “você”/“te”, da concordância plena e do uso de “para” em verbos de movimento. Em contraste, os falantes de Alagoas e Bahia tendem a divergir sistematicamente, reforçando a ideia de que as regiões distintas demarcam diferenças dialetais.

Os achados em ambas as amostras reforçam a importância de considerar não apenas a origem geográfica, mas também o tipo de mobilidade dos falantes em estudos sociolinguísticos. Em outros termos, os resultados das amostras Deslocamentos (2019 e 2020) destacam que a mobilidade – ou seja, o movimento e o deslocamento dos falantes entre espaços geográficos e sociais – é um fator crucial para entender a variação linguística. Tradicionalmente, os estudos dialetais concentram-se na origem geográfica como principal determinante de padrões dialetais. No entanto, os dados das pesquisas realizadas com base nas amostras mostram que o tipo de deslocamento (pendular, permanente ou semipermanente) influencia significativamente o comportamento linguístico.

Essas diferenças ressaltam a complexidade do contato linguístico em ambientes universitários, onde coexistem múltiplas variedades. Embora, alguns traços se mantenham estáveis, outros sofrem mudança devido ao contato com variedades distintas, o que nos leva a considerar o tempo no curso.

Variável tempo no curso

Falantes universitários estão em constante exposição a variantes morfossintáticas distintas das suas devido ao contato linguístico na universidade. Como seus colegas, professores e outros falantes podem ser de regiões diferentes, com comportamentos linguísticos variados, essa exposição pode levar ao reconhecimento de novas formas. A força dialetal influencia esse processo, podendo resultar em mudança linguística em direção ao novo padrão reconhecido – fenômeno conhecido na sociolinguística como acomodação dialetal.

Tradicionalmente, a variável faixa etária/idade é usada para analisar mudanças linguísticas, pois permite inferências sobre a dinâmica da variação e mudança. Em estudos de tempo aparente (Labov, 1994), compara-se o comportamento linguístico de diferentes faixas etárias, assumindo que a idade reflete uma “passagem no tempo” (Freitag, 2005, p. 110). No entanto, outras abordagens também podem ser aplicadas para observar mudanças em tempo aparente.

Em estudos baseados nas amostras Deslocamentos (2019 e 2020), utilizamos a variável tempo no curso como alternativa metodológica. Essa variável permite identificar indícios de mudança dialetal no comportamento linguístico dos falantes universitários, uma vez que diferenças entre os tempos de permanência no curso podem refletir adaptações decorrentes da exposição contínua a variantes distintas. As Figuras 5-6 seguem a mesma lógica estatística do observado na seção anterior. Contudo, na amostra Deslocamentos (2019), não consideramos a variação entre as preposições locativas “em” ~ “ni”, uma vez que não obtivemos os dados.

Figura 5 – Regressão logística da variável tempo no curso na amostra Deslocamentos (2019)

	Palatalização	DET	pro2PS	cli2PS
Início	-1.120***	0.179***	1.134***	1.609***
	(0.029)	(0.053)	(0.095)	(0.387)
Final	0.204***	-0.215**	-0.078	-1.529**
	(0.040)	(0.076)	(0.124)	(0.480)
Num.Obs.	12800	2795	1414	98
AIC	14805.1	3866.7	1599.4	116.5
BIC	14820.0	3878.6	1609.9	121.7
Log.Lik.	-7400.536	-1931.360	-797.679	-56.244
RMSE	0.44	0.50	0.43	0.44
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Há padrões distintos de variação linguística quando comparados os períodos inicial e final do curso universitário. A palatalização de oclusivas alveolares apresenta comportamento crescente, sendo favorecida no final do curso, mas desfavorecida no início. Padrão inverso é observado na ausência de artigo antes de possessivos, que é mais frequente no início da graduação e menos comum ao seu término. No sistema pronominal de 2PS, os itens “você” e “te” mostram-se favorecidos no início do curso, sendo que te passa a ser desfavorecido no período final.

O tempo de exposição ao ambiente universitário exerce influência significativa no comportamento linguístico dos estudantes. O aumento da palatalização e a diminuição da ausência de artigo podem indicar um processo de acomodação a normas linguísticas mais prestigiadas ou mais frequentes no contexto acadêmico. O caso particular dos pronomes de 2PS, com a manutenção de *você* e a

redução de *te*, pode refletir tanto mudanças no sistema de tratamento quanto a influência de variedades dialetais específicas presentes no ambiente universitário.

No início do curso, observa-se um favorecimento da ausência de artigo definido antes de possessivos e do uso do pronome “você”, padrão que se inverte no final da graduação, quando esses traços passam a ser desfavorecidos. Esse comportamento contrasta com o do clítico “te”, que apresenta trajetória oposta à registrada na amostra de 2019 – enquanto nessa era mais frequente no início do curso, em 2020 seu uso se mostra favorecido justamente no período final. Quanto a outros fenômenos linguísticos analisados, tanto a concordância verbal de 3PP quanto a regência preposicional de verbos de movimento seguem um padrão semelhante, sendo mais frequentes no início da graduação.

Figura 6 – Regressão logística da variável tempo no curso na amostra Deslocamentos (2020)

	DET	pro2PS	cli2PS	Concordância	Regência
Início	0.339*** (0.057)	1.720*** (0.106)	0.654+ (0.342)	3.220*** (0.149)	0.967*** (0.113)
Final	-0.210** (0.078)	-0.370* (0.144)	1.744* (0.693)	0.358 (0.235)	0.179 (0.148)
Num.Obs.	2667	1341	74	2364	993
AIC	3659.5	1254.4	73.5	687.2	1129.7
BIC	3671.3	1264.8	78.1	698.7	1139.5
Log.Lik.	-1827.744	-625.179	-34.738	-341.605	-562.828
RMSE	0.50	0.38	0.39	0.18	0.44
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados das amostras Deslocamentos (2019 e 2020) revelam padrões consistentes de mudança linguística associados ao tempo de exposição ao ambiente universitário, destacando o papel central do contato nesse processo. Em ambas as amostras, observa-se que características linguísticas inicialmente presentes (como a ausência de artigo antes de possessivos e o uso de “você”) tendem a se reduzir ao longo do curso, enquanto outras (como a palatalização e, em 2020, o clítico “te”) se tornam mais frequentes. Esse movimento sugere um processo dinâmico de acomodação linguística, no qual os falantes ajustam progressivamente seus repertórios devido à interação com colegas e professores de origens diversas.

Para além do efeito do deslocamento

As amostras permitem a descrição de uma ampla gama de variáveis linguísticas, nos diferentes níveis de análise, sem que para isso seja necessária a observação do efeito da migração sobre os usos da língua. Para além da entrevista linguística, a coleta dos dados, em especial na amostra Deslocamentos (2020), considera também a leitura em voz alta dos estudantes que participaram dos estudos e a gravação em vídeo dos participantes. Assim, as amostras também subsidiaram pesquisas que consideram outros aspectos, como gestos faciais, com os estudos “Pistas linguísticas e paralinguísticas para os sentidos dos diminutivos” (Pinheiro, 2021) e “Efeitos linguísticos e paralinguísticos na inferência dos sentidos indicados por (eu) acho que em entrevistas sociolinguísticas” (Cardoso, 2021), e leitura em voz alta, com os estudos “Análise acústica ou de oitiva? Contribuições para o estudo da palatalização em Sergipe” (Silva, 2021); “Monotongação dos ditongos decrescentes orais [ou], [eɪ], [aɪ] e [oi] na fala e na leitura em voz alta de universitários sergipanos” (Souza, 2022); “Da fala à leitura variação linguística na leitura em voz alta de estudantes da Universidade Federal de Sergipe” (Souza; Silva; Araújo Jr., 2020) e “Reparos na leitura em voz alta como pistas de consciência sociolinguística” (Freitag, 2020).

Considerações finais

A metodologia das amostras Deslocamentos (2019 e 2020), integrantes do banco de dados Falares Sergipanos, tem mostrado sua relevância para a investigação dos efeitos da mobilidade sobre a variação linguística no português brasileiro, com foco no ambiente universitário da Universidade Federal de Sergipe. Partindo da constatação da importância da mobilidade social no Brasil e da lacuna de estudos sociolinguísticos que abordem sistematicamente o contato dialetal decorrente da migração, destacamos como a UFS, transformada por políticas de inclusão e expansão, tornou-se um espaço para observar essas dinâmicas.

A análise de variáveis linguísticas, subsidiada pelos dados das amostras Deslocamentos, aponta que, embora haja um comportamento linguístico geral predominante entre universitários da UFS, a estratificação por tipo de deslocamento desvela diferenças entre os comportamentos linguísticos dos grupos. Falantes nativos da Grande Aracaju (Deslocamento 1) consistentemente apresentaram padrões distintos daqueles oriundos do interior de Sergipe (Deslocamentos 2 e 3) e, sobretudo, de outros estados (Deslocamento 4, incluindo Bahia, Alagoas). Isso reforça que a mobilidade, e não apenas a origem geográfica, é um fator determinante na configuração dos usos linguísticos.

A análise da variável tempo no curso, utilizada para investigação da mudança em tempo aparente, evidenciou a ocorrência de processos de acomodação linguística ao longo da trajetória acadêmica. A frequência de certas variantes (como a ausência de artigo antes de possessivo e o pronome “você”) tende a diminuir do início para o final do curso, enquanto outras (como a palatalização) podem aumentar, indicando uma adaptação gradual às normas percebidas ou predominantes no novo ambiente social e acadêmico.

Os resultados obtidos a partir das amostras Deslocamentos (2019 e 2020) validam a metodologia proposta e destacam a complexidade do contato linguístico em ambientes de alta

diversidade e mobilidade como a universidade. Este trabalho abre caminhos para futuras investigações. A expansão da análise para outras variáveis fonológicas, morfossintáticas e lexicais dentro dessas mesmas amostras, bem como investigar mais a fundo o papel de fatores sociais como redes de contato e identidade na modulação da acomodação dialetal, pode ampliar a compreensão das dinâmicas de mudança linguística, em especial os efeitos de deslocamento.

A replicação de metodologias similares em outros contextos universitários brasileiros permitiria comparações valiosas sobre o impacto da mobilidade na paisagem linguística do país, conforme vem sendo desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, por meio da amostra Deslocamentos da UFSC, armazenada no núcleo VARSUL (Monguilhott *et al.*, 2016; Bacelar, 2025), que segue o protocolo de coleta implementado na constituição das amostras Deslocamentos (2019 e 2020) da UFS. A replicação de metodologias no estudo da língua em contextos de deslocamento é fundamental para uma compreensão mais dinâmica e realista da sociolinguística brasileira.

Referências

AUER, P. Mobility, contact and accommodation. *In*: LLAMAS, C.; MULLANY, L.; STOCKWELL, P. (eds.). **The Routledge companion to sociolinguistics**. New York: Routledge, 2007, p. 129–135.

BACELAR, H. Q. **A gente eu acho que tá correto também, mas não tão correto?:** uso e avaliação de pronomes de primeira pessoa do plural por estudantes da UFSC. 2025. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2025.

BORTONI-RICARDO, S. M. **The Urbanization of Rural Dialect Speakers: a Sociolinguistic Study in Brazil**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRITAIN, D. Language/dialect contact. *In*: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Elsevier, p. 651–657, 2006.

BRITAIN, D. Space, diffusion and mobility. *In*: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (eds.). **The handbook of language variation and change**. Oxford: Blackwell publishing, 2008, p. 604–637.

CAMPBELL-KIBLER, K.; WALKER, A.; ELWARD, S.; CARMICHAEL, K. Apparent time and network effects on long-term cross-dialect accommodation among college students. *U. Penn Working Papers in Linguistics*, v. 20, n. 2, 2014.

CARDOSO, P. B. **Efeitos linguísticos e paralinguísticos na inferência dos sentidos indicados por (eu) acho que em entrevistas sociolinguísticas**. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

CORREA, T. R. A. **A variação na realização de /t/ e /d/ na comunidade de práticas da UFS: mobilidade e integração**. 121f. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Sergipe, 2019.

FREITAG, R. M. K. Idade: uma variável sociolinguística complexa. **Línguas & Letras**, v. 6, n. 11, p. 105–121, 2005.

FREITAG, R. M. K. Banco de dados Falares Sergipanos. **Working Papers em Linguística**, v. 14, n. 1, p. 156-164, 2013.

FREITAG, R. M. K. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência?. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 2, p. 667-686, 2018.

FREITAG, R. M. K.; SAVEDRA, M. M. G. Contatos, mobilidades e línguas no Brasil. *In*: FREITAG, R. M. K.; SAVEDRA, M. M. G. (org.). **Mobilidades e contatos linguísticos no Brasil**. São Paulo: Blucher, 2023, p. 13-26.

LABOV, W. **Principles of linguistic change** (v. 1: Internal factors). Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, [1972].

MANSFIELD, J.; LESLIE-O'NEILL, H.; LI, H. Dialect differences and linguistic divergence: A crosslinguistic survey of grammatical variation. **Language Dynamics and Change**, v. 1, p. 1-45, 2023.

MONGUILHOTT, I. O. S. *et al.* Metodologia de coleta de dados em escolas da rede pública e privada de ensino de Florianópolis. *In*: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. Maria (org.). **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 113-138.

NOVAIS, V. S. **Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala de universitários sergipanos**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

OLIVEIRA, A. T. R. *et al.* O panorama dos deslocamentos populacionais no Brasil: PNADs e Censos Demográficos. *In*: OLIVEIRA, L. A. P.; OLIVEIRA, A. T. R. (org.). **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011, p. 28-48.

OUSHIRO, L. **A acomodação dialetal e a estabilidade de padrões sociolinguísticos na fala adulta**. Relatório Científico (Pós-doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PINHEIRO, B. F. M. **Pistas linguísticas e paralinguísticas para os sentidos diminutivos**. 2021. 97f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

RIBEIRO, C. C. S. **Deslocamento geográfico e padrões de uso linguístico: a variação entre as preposições em ~ ni na comunidade de práticas da Universidade Federal de Sergipe**. 84f. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

RODRIGUES, F. G. C. **Variação na regência de complementos locativos de verbos de movimento na fala de universitários da UFS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

SANTANA, A. L. Acomodação dialetal de sergipanos em São Paulo: a influência das redes sociais e do indivíduo. **Estudos Linguísticos**, v. 47, n. 1, p. 212–225, 2018.

SIQUEIRA, J. **Variação no preenchimento da posição determinante antes de possessivos pré-nominais: padrões dialetais e contatos**. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SIQUEIRA, J. **Covariação morfossintática no português brasileiro: identificação dialetal de estudantes da Universidade Federal de Sergipe**. 2025. 186 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

SILVA, L. S. **Análise acústica ou de oitiva? Contribuições para o estudo da palatização em Sergipe**. 2021. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SIQUEIRA, M. Efeitos do contato entre normas na variação linguística: a presença de artigo definido antecedendo possessivos no falar universitário da UFS. **Porto das Letras**, v. 6, n. 1, p. 8–33, 2020.

SIQUEIRA, M.; SOUSA, M. D. A. F.; RODRIGUES, F. G. C. Sistematizando Padrões Dialetais Morfossintáticos: Mobilidade e Contato. *In*: FREITAG, R. M. K.; SAVEDRA, M. M. G. (org.). **Mobilidades e Contatos Linguísticos no Brasil**. São Paulo: Blucher, 2023, p. 165 -188.

SOUZA, V. R. A. **Monotongação dos ditongos decrescentes orais [ou̯], [e̯], [a̯] e [oi̯] na fala e na leitura em voz alta de universitários sergipanos**. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SOUZA, V. R. A.; SILVA, V. L. S.; ARAUJO Jr., M. M. Da fala à leitura: variação linguística na leitura em voz alta de estudantes da Universidade Federal de Sergipe. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 167–199, 2020.

TRUDGILL, P. **Dialects in contact**. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

PARA UMA NORMA DE REFERÊNCIA BRASILEIRA: RESULTADOS DO PROJETO PRÓ- NORMA PLURAL

TOWARDS A BRAZILIAN REFERENCE STANDARD: RESULTS
OF THE PRÓ-NORMA PLURAL PROJECT

Silvia Rodrigues Vieira¹

Monique Lima²

Introdução

O perfil da chamada norma-padrão ou do “standard” em sociedades marcadas por grande complexidade sócio-histórica – no que se refere ao convívio de múltiplas identidades e representações linguísticas dos povos que as formaram e formam – constitui campo de investigação dos mais desafiadores para a área da Sociolinguística. Isto porque os padrões de língua, embora decorram da diversidade, representam sempre a busca de uma relativa unidade, configurando-se como uma “força centrípeta” (Bell, 2011, p. 179), em uma guerra ideológica constante para preservar muito mais “uma ideia em mente do que efetivamente uma realidade” (Milroy; Milroy, 1985, p. 23).

Nesse sentido, os efeitos nocivos da ideologia de uma norma-padrão única fazem-se sentir de modo claro e avassalador em sociedades pós-coloniais como a brasileira, sobretudo, se considerada sua longa história de apagamento de vozes e de identidades. Segundo Faraco (2006), em vez de “ser cultivada e

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: silviavieira@letras.ufrj.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0212277538092835>.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: mnqdb@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8712699246790475>.

difundida como um fator de inclusão sociocultural do cidadão”, a chamada norma-padrão brasileira, “em especial a norma escrita, pelo seu caráter artificial e arbitrário, tem sido antes fator de lastimável exclusão” (Faraco, 2006, p. 25). Por essa razão, interessa desenvolver modelos de standardização que admitam, ainda que em proporções muito abaixo das desejáveis, a presença de variação na modalidade escrita em conformidade com os usos linguísticos praticados em contextos monitorados em relação a certo ideário de padrão.

É a partir dessas constatações que este capítulo se propõe a refletir sobre o estatuto de uma norma de referência brasileira que considere a difícil e paradoxal tarefa, conforme atesta Lagares (2019), de “não negar as raízes elitistas da cultura linguística normativa e, ao mesmo tempo, reconhecer o valor sociocultural das variedades prestigiadas, ligadas ao importante patrimônio cultural que se expressa por escrito”. Para tanto, este capítulo toma por base a descrição de fenômenos variáveis do Português Brasileiro (PB), especialmente sua manifestação na escrita de textos de domínio jornalístico, a fim de defender que o padrão pode ser flexível e acomodar a pluralidade de usos praticados por indivíduos com acesso à cultura de letramento. Os fenômenos em questão, a saber, a ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples, a expressão da futuridade verbal e o emprego variável de *ter* e *haver* existenciais, foram analisados em uma mesma amostra de gêneros textuais jornalísticos, que compõe o *Corpus Pró-norma Plural*.³

A fim de desenvolver a proposta e os objetivos anunciados, o capítulo apresenta, além desta introdução, aspectos elementares da fundamentação teórica que sustenta os trabalhos realizados (Seção 2), a metodologia adotada para a realização das investigações

³ Trata-se de banco de dados desenvolvido no âmbito do Projeto Pró-norma Plural, projeto brasileiro que agrega pesquisadores do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Paraná, todos com o objetivo geral de contribuir com a descrição da modalidade escrita formal (jornalística e acadêmica) e, com base nessa descrição, prover evidências empíricas acerca da norma de referência brasileira. Para maiores detalhes, ver: <https://pronormaplural.com.br/>

(Seção 3) e os resultados relativos aos fenômenos em questão (Seção 4). Assim, espera-se que, nas considerações finais, o destaque às tendências observadas no *continuum* de gêneros textuais possibilite não só demonstrar o caráter plural da modalidade escrita jornalística, mas também contribuir com a construção de um modelo de padronização para a escrita brasileira compatível com essa pluralidade.

Referencial teórico: de norma-padrão a uma norma de referência

Sendo fato cientificamente inquestionável que qualquer variedade linguística é inerente e sistematicamente variável, consoante o princípio da heterogeneidade ordenada (Weinreich, Labov, Herzog, 1968; Labov, 1972), por que os modelos de standardização, codificados em todo o mundo, geralmente buscam padrões muito restritos? A resposta a essa questão ancora-se claramente na percepção de que o processo de padronização se constitui eminentemente como uma ideologia (Milroy; Milroy, 1985; Walsh, 2021; Bermingham; O'Neill, 2022).

De fato, nesse cenário ideológico, promovem-se costumeiramente crenças, que, arraigadas em longa tradição sociocultural, são naturalizadas. Dentre elas, vale a pena destacar a “crença de que deve haver uma única língua (oficial) em uma sociedade” e que “os estados precisam de apenas uma norma-padrão, que tenha uma gramática estável e focada, nas mentes dos indivíduos e da comunidade, e cuja forma escrita exiba variação mínima”, conforme atestam Bermingham e O'Neill (2022, p. 6). É em relação, sobretudo, a essa segunda crença que este capítulo desenvolve a análise dos dados nos gêneros textuais da escrita jornalística brasileira.

Em sociedades com línguas transplantadas em opressivos processos de colonização, a referida naturalização de uma suposta homogeneidade linguística acaba por acarretar distâncias ainda mais aviltantes entre as normas vernaculares e o ideário de norma-padrão, particularmente na modalidade escrita, nem sempre

acessível às diversas camadas populares. Nesse contexto, é preciso reconhecer que a proposta da pluricentricidade linguística (Clyne, 1992; Baxter, 1992; Muhr, 2005, 2012, 2025; Muhr; Thomas, 2020; Murh *et al.* 2016), contribuiu e contribui para o desenvolvimento do respeito às diversas expressões de uma mesma língua histórica, sobretudo, considerando diferentes espaços nacionais. Em outras palavras, reconhecer uma língua como pluricêntrica abre caminho, no mínimo, para lutar politicamente pela definição de novos “standards”.

Não obstante a relevância das referidas análises das chamadas línguas pluricêntricas, entende-se que a complexidade da constituição linguística de sociedades como a brasileira, com sua diversidade sociocultural e linguística, não se deixa contemplar integralmente apenas mediante o estabelecimento de novos “centros” nacionais no processo padronizador. Nessa esfera, é preciso observar a língua não só como sistema formal – composto de regras categóricas, semicategóricas e variáveis (Labov, 2003) –, mas também como um conjunto de práticas sociointeracionais. Embora não constitua o escopo do presente capítulo discutir modelos teórico-metodológicos de standardização,⁴ importa reunir evidências empíricas ao desenvolvimento de alternativas que acomodem a diversidade e a dinamicidade das normas em uso, sempre heterogêneas e plurais.

Conforme propõem Brandão e Vieira (2025), o Português Brasileiro, embora tenha características particulares que possibilitem, genericamente, distingui-lo do chamado Português Europeu, comporta internamente diferenças suficientes para ser categorizado em duas ou mais variedades, a depender da perspectiva adotada. Na tese que ficou conhecida como a da polarização sociolinguística (Lucchesi, 2015), pode-se propor que “o Português são dois” (Mattos; Silva, 2004), considerando-se, de

⁴ A esse respeito, vale conferir Ayres-Bennet (2021), Keating (2022), Jaffe (2021), de modo a ter acesso a outras perspectivas de abordagem do tema, como, por exemplo, a policêntrica, polinômica, dentre outras.

um lado, o que é prototípico das comunidades de fala sem acesso pleno à escolarização e com experiências maiores da cultura de oralidade (o que se cunhou como norma popular) e, de outro, o que é prototípico das comunidades de fala com maior acesso à escolaridade e a bens culturais de letramento (o que se cunhou como norma culta).⁵ Indo além dessa polarização, Brandão e Vieira (2025) advertem que “o Português do Brasil, ainda que possa ser visto como uma entidade geral com identidade própria e una o (“Português Brasileiro”), constitui uma língua que foi forjada a partir da contribuição de diversos povos e línguas, de modo que ‘são muitos’” (Brandão; Vieira, 2025, p. 44).

Qual seria, então, o Português Brasileiro referencial para a formulação de diretrizes normativas? Ainda que seja comum assumir que é a modalidade escrita o *locus* privilegiado para o campo da normatização, também nela é necessário ponderar os reflexos do referido conjunto de variedades brasileiras. Frente a esse cenário de pluralidade de variedades, como construir modelos de padronização em direção a uma ideologia padrão plural? Qual seria o melhor fator sociolinguístico para propor os pontos/centros variáveis dessa norma?

Tendo em vista os fatores sociolinguísticos clássicos para a abordagem do mosaico que constitui a variação (regional/diatópico, social/diastrático, estilístico/diafásico, modalidade/diamésico), parece funcional tomar por base parte desse complexo entrecruzamento de motivações. Devido à avaliação negativa das variedades não prestigiadas e à necessidade de promover as experiências de letramento e consequente ampliação de repertório sociocultural, elege-se como fator sociolinguístico mais produtivo para orientar a análise o nível da variação diamésica (observação

⁵ Sem dúvida, não se pode deixar de chamar a atenção para a inadequação do termo “culto”, uma espécie de tradução de “educated”, que acaba por restringir, em larga medida preconceituosamente, a concepção de cultura à elite sociocultural e econômica, na maioria das vezes. Mantém-se a expressão, neste capítulo, entretanto, em conformidade com a escolha da área no debate sobre os perfis de normas que sirvam de padrão ao contexto brasileiro.

de textos escritos), associado à dimensão diafásica (por meio da consideração de diferentes gêneros textuais-discursivos do domínio jornalístico).

Como se pode observar, parte-se do pressuposto de que orientações normativas devem estar ancoradas nas normas/variedades em uso nas práticas sociais (Faraco, 2015). Nesse sentido, a definição tradicional de “norma-padrão” e a própria expressão parecem insuficientes para a compreensão do que se almejar construir, ou seja, orientações normativas flexíveis, para a modalidade escrita, que possam acomodar pluralidade. Opta-se, então, pela expressão “norma de referência” (Faraco 2008; Vieira; Faraco, 2022, 2023), não como mero sinônimo de norma-padrão, mas consoante a proposta de Vieira (2024):

Enquanto o termo norma-padrão e a evocada noção de padronização acabam por reforçar o olhar normativo homogeneizante, invariável, único e rígido, independentemente da situação, a expressão norma de referência sustenta que o que se busca é sempre ‘em referência a’/‘em relação a’ um contexto específico, ‘referencial’ por assim dizer’ (Vieira, 2024, p. 35).

Conforme a autora, “a assunção mais elementar é a seguinte: se a chamada norma culta (conjunto de variedades de fala/escrita por parte de indivíduos escolarizados) é naturalmente variável, as orientações normativas só serão funcionais se admitirem essa variabilidade” (Vieira, 2024, p. 46). Na seção a seguir, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para que a referida norma de referência seja sensível a condições sociodiscursivas, tomando por base a elaboração de um *continuum* de gêneros textuais-discursivos (Vieira; Lima, 2019; Lima, 2022).

Metodologia

Com o objetivo de fundamentar empiricamente o debate acerca da elaboração de orientações normativas, este capítulo toma por base investigações realizadas com o banco de dados organizado no âmbito do Projeto Pró-norma Plural.

O *Corpus* Pró-norma Plural vem sendo construído desde 2021, por uma equipe interinstitucional, e é composto por amostras de gêneros textuais-discursivos dos domínios jornalístico (artigo de opinião, carta do leitor, crônica, editorial, entrevista, notícia e tirinha) e acadêmico (artigo científico e teses). Tais domínios foram escolhidos com base no pressuposto de que constituem instâncias representativas de variedade(s) culta(s) conforme, por exemplo, Perini (2000 [1986]). Inicialmente, propôs-se que fossem organizadas amostras referentes a quatro capitais brasileiras, quais sejam: Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA) e São Paulo (SP). No momento, apenas as amostras da região Sudeste estão finalizadas.⁶

Com base em experiência prévia (Vieira; Lima, 2019), foram estabelecidos parâmetros de composição que se aplicariam a todas as amostras do *corpus*, implementados inicialmente por Lima (2022), cuja pesquisa de doutorado se ocupou de estabelecer a amostra do Rio de Janeiro e o *continuum* de gêneros textuais-discursivos para análise de fenômenos variáveis. Nesse sentido, para cada gênero, foram coletadas cerca de 20.000 palavras, respeitando, no caso das amostras jornalísticas, a completude do texto como unidade de análise.

No que diz respeito à amostra jornalística do Rio de Janeiro, elegeu-se o jornal *O Globo* como fonte para extração dos textos que a comporiam. Segundo dados do Instituto Verificador de Comunicação (ICV, 2018), 60% dos leitores do *Globo* pertenciam às classes A e B. Ademais, 39% possuíam nível superior de escolaridade e 22%, nível médio. Assumiu-se, portanto, que, numa suposta hierarquia dos jornais publicados no Rio de Janeiro, neste haveria maior circulação de usos considerados “cultos”, no sentido de se configurarem como os preferenciais de indivíduos de alta escolaridade e grande acesso a bens culturais da elite letrada. Não se trata, contudo, de norma-padrão, formada por preceitos abstratos, por vezes idealizados a partir de modelos literários do passado (Faraco, 2008).

⁶ A amostra jornalística do Rio de Janeiro foi composta por Lima (2022).

A escolha de tais gêneros foi baseada em experiência prévia, conforme descrita em Vieira e Lima (2019). Neste trabalho, partiu-se de uma amostra experimental, composta por diferentes gêneros textuais-jornalísticos, sobretudo, da modalidade escrita, aos quais se acrescentaram entrevistas sociolinguísticas transcritas, a fim de ter um contraponto de modalidade oral, para fins de comparação. Lima (2022) selecionou alguns dos gêneros utilizados na primeira experiência, todos do domínio jornalístico, conforme Marcuschi (2008, p. 195). Além disso, estabeleceu parâmetros de composição que servissem a todos os gêneros. Desse modo, estabeleceu-se que cada gênero teria um volume de cerca de 20.000 palavras, para que houvesse um equilíbrio na amostra. Cabe pontuar que tais parâmetros servem para todas as amostras constituídas no âmbito do Projeto Pró-norma Plural, de modo a homogeneizar o *corpus*. O Quadro 1, a seguir, apresenta a distribuição dos textos por gênero textual-discursivo na amostra jornalística do Rio de Janeiro:

Quadro 1 – Gêneros textuais-discursivos da amostra jornalística do Rio de Janeiro (Jornal *O Globo*)

GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS	TOTAL
<i>Artigo</i>	36
<i>Carta de leitor</i>	261
<i>Crônica</i>	36
<i>Editorial</i>	45
<i>Entrevista</i>	22
<i>Notícia</i>	45
<i>Tirinha</i>	480
	925 textos

Fonte: Adaptado de Lima (2022, p. 157).

Anteriormente à escolha dos gêneros, considerou-se a abordagem de Marcuschi (2001, 2008), acerca do tema. Consoante o autor, há gêneros prototípicos de cada modalidade da língua – oral e escrita – e há aqueles que conjugam características de ambas. Essa ideia de relações mistas em gêneros está diretamente relacionada a dois postulados: de meio e de concepção. De acordo

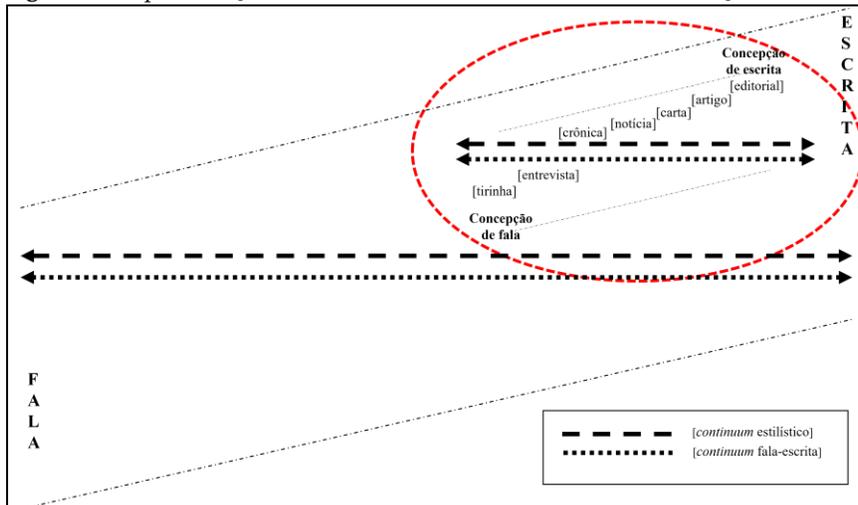
com o pesquisador, o meio de produção de cada gênero pode ser sonoro ou gráfico; já a concepção pode ser oral ou escrita. Nessa perspectiva, a combinação de meio e concepção ajuda na caracterização dos gêneros-textuais discursivos. Para Marcuschi (2001, 2008), há aqueles que são de meio sonoro e de concepção oral e os de meio gráfico e de concepção escrita. No entanto, há os gêneros híbridos, que mesclam meio e concepção. Os gêneros que compõem as amostras jornalísticas do *Corpus* Pró-norma Plural foram determinados de modo que, embora todos fossem do meio gráfico, isto é, de meio escrito, houvesse diferentes concepções, quanto ao que se toma como oral/escrito.

Nesse cenário, os gêneros textuais-discursivos da amostra jornalística em questão podem ser agrupados pelo critério de concepção, referente à natureza em que o texto foi originalmente conceptualizado (Marcuschi, 2001, 2008). Dessa forma, foram propostas três porções de um *continuum*: a de [+oralidade], a [central] e a de [+letramento]. Os gêneros “tirinha” e “entrevista” foram alocados na porção de [+oralidade], pois apresentam perfis bastante típicos de uma concepção oral. Embora se saiba que as tirinhas não são uma representação fidedigna da fala, busca-se simular, nesses textos, eventos orais. Por sua vez, as entrevistas, em geral, são realizadas oralmente, e, posteriormente, adaptadas para a escrita. Já os gêneros “crônica” e “notícia” ficaram na porção [central], que reúne os textos que mesclam fala e escrita. Entre outros aspectos, esses dois gêneros se valem de outros discursos, muitas vezes, com citações em discurso direto na sua composição, o que justificaria considerá-los híbridos. Por fim, os gêneros “carta de leitor”, “artigo” e “editorial” foram considerados de concepção escrita, pois, em geral, apresentam condições de produção (e muitas vezes de revisão) com alto comprometimento com ideário de norma-padrão na modalidade escrita.⁷

⁷ Para maiores detalhes acerca dos critérios definidores das porções do *continuum*, consultar Lima (2022), trabalho em que se elencam e se aplicam diversas propriedades para a caracterização dos gêneros e para a construção da análise dos dados.

A fim de estabelecer a ordem dos sete gêneros textuais no *continuum*, recorreu-se a uma das características situacionais propostas por Biber e Conrad (2009), “propósito comunicativo”. Assim, determinou-se que fossem ordenados do mais ao menos ficcional (uma natureza do propósito comunicativo), pois é uma característica que permite diferenciá-los. Dessa forma, a ordem foi “tirinha” → “entrevista”. Já nos gêneros de concepção híbrida, semelhante ordem pôde ser estabelecida: “crônica” → “notícia”. No grupo dos gêneros de concepção escrita, composto por gêneros da esfera dos comentários, todos não-ficcionais, não pôde ser aplicado esse critério. Com isso, restou ordená-los em função da hierarquia em relação à opinião. Nesse sentido, organizaram-se os gêneros em uma gradação, da opinião menos à mais referendada, que resultou na seguinte ordem: “carta do leitor” → “artigo” → “editorial”. A Figura 1, abaixo, mostra o *continuum* de gêneros textuais-jornalísticos da amostra jornalística do Rio de Janeiro.

Figura 1 – Representação do *continuum* de fala-escrita e de monitoração estilística



Fonte: Lima (2022, p. 171).

Uma vez proposto o *continuum* de gêneros textuais-discursivos de domínio jornalístico, a investigação de Lima (2022),

procedeu às demais etapas da pesquisa sociolinguística, quais sejam: (i) a escolha de uma regra variável – o emprego variável do acusativo anafórico de 3ª pessoa e a colocação dos clíticos pronominais em lexias verbais simples; (ii) a codificação dos dados analisados, segundo as variáveis previsoras que ajudam a explicar a variação observada; (iii), o tratamento estatístico por meio de análises realizadas na plataforma R; e (iv) a interpretação dos resultados segundo o que se prevê sobre os fenômenos na literatura do tema. Com o estabelecimento do *continuum* proposto por Lima (2022), outras investigações, como as de Silva (2025) e Fagundes (2025), adotaram-no e seguiram as mesmas etapas metodológicas de análise linguística, sendo a regra variável escolhida, respectivamente, a expressão da futuridade verbal e a alternância de *ter* e *haver* existenciais. Na próxima seção, reúnem-se os resultados dessas três investigações já finalizadas.

Primeiros resultados do Projeto Pró-norma Plural (2022-2025): Amostra-RJ

Do período compreendido, esta seção se vale de três investigações que fizeram uso da amostra de gêneros jornalísticos do *Corpus* Pró-norma Plural, amostra RJ: Lima (2022), Silva (2025) e Fagundes (2025). Como são pesquisas extensas, com muitos desdobramentos, pretende-se apenas relacionar os resultados gerais, que fornecem bases empíricas para a defesa que se faz, no âmbito do projeto, da necessidade de se estabelecer uma norma de referência que acomode flexibilidade frente à pluralidade de usos. Cabe ressaltar que tais estudos foram orientados segundo a mesma metodologia, recorrendo-se ao mesmo banco de dados, a fim de promover as mesmas condições de comparabilidade. Como já mencionado, serão reportados e discutidos resultados relativos à ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples, à expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa (Lima, 2022), à expressão da futuridade verbal (Silva, 2025) e à alternância de *ter* e *haver* existenciais (Fagundes, 2025).

1) Ordem dos clíticos pronominais nas lexias verbais simples

No português, os clíticos pronominais adjungidos, a uma só forma verbal, podem ocorrer em posição proclítica (antes do verbo) ou enclítica (depois do verbo). Na fala vernacular brasileira, entretanto, o PB tem por opção majoritária, semicategórica, a variante pré-verbal, enquanto na modalidade escrita o fenômeno costuma se comportar como uma regra variável (Vieira, 2002). A colocação intraverbal (mesoclítica), restrita a formas de futuro do indicativo, não ocorre regularmente no PB, sendo associada a contextos sócio-discursivos específicos, como a leitura de textos de outras sincronias, e à construção de persona quando, por opção estilística, o falante/ escrevente lança mão desse recurso. Em seu estudo sobre esse fenômeno na amostra jornalística do Rio de Janeiro, Lima (2022) considerou apenas a variação binária entre próclise e ênclise, como nos exemplos:

1. **Próclise:** “<Não> nos interessa se ela é ‘terrivelmente cristã’” {RJJCAR075}

2. **Ênclise:** “Limitavam-se a praias no domingo e a estacionamentos de eventos. Tinha uma frase que dizia que quanto mais potente o som do carro, pior o gosto musical do motorista”. {RJJCRO011}

Como de praxe, os estudos acerca da colocação dos clíticos pronominais consideram dois grupos de dados: aqueles em que o grupo cl-verbo/verbo-cl ocorre em início de oração/período e aqueles em que esse grupo é antecedido por algum elemento linguístico. Para o segundo subconjunto, há de se considerar a natureza do elemento antecedente, a fim de se verificar se foram ou não acatadas as orientações dispostas nas gramáticas tradicionais. Desse modo, Lima (2022), após a coleta de todas as ocorrências de clíticos pronominais na amostra em questão, separou-os nesses dois subconjuntos, a fim de proceder à análise. No presente trabalho, serão reportados apenas os resultados referentes à colocação dos clíticos pronominais no primeiro subconjunto, visto

que o uso de próclise em início de período/oração é fortemente contraindicado nas orientações normativas. Faraco (2008, p. 88) refere-se a esse uso – próclise em início absoluto – como a “rainha das questiúnculas gramaticais”, uma vez que já foi objeto de inúmeras polêmicas.

Quanto a esse conjunto de dados, foi verificada a distribuição disposta na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de próclise e de ênclise no conjunto de dados em início de período/oração

Variante	Frequência	Percentual
<i>Ênclise</i>	114/171	67%
<i>Próclise</i>	57/171	33%

Fonte: Lima (2022, p. 240).

Apesar da orientação dos principais autores de gramáticas tradicionais brasileiras (Rocha Lima, 2018 [1972]; Cunha; Cintra, 2016 [1985]; Bechara, 2015 [1999]), que recomendam o emprego de ênclise em início de período/oração, os resultados gerais de Lima (2022) mostram que esse uso não foi categórico nos textos publicados no jornal o *Globo*: houve 67% de ênclise e 33% de próclise. Esses valores que já indicam que, no português brasileiro, a próclise, variante preferida dos falantes na modalidade oral, encontra espaço inclusive na modalidade escrita monitorada. Esses resultados também podem ser explorados a partir da separação dos contextos: os dados que ocorreram em início de período (início absoluto) e os de início de sentença, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição de próclise e de ênclise por tipo de início controlado (conjunto: início de oração/período)

Tipo de início	Próclise		Ênclise	
<i>Início de período</i>	19/87	22%	68/87	78%
<i>Início de oração</i>	38/84	45%	46/84	55%

Fonte: Lima (2022, p. 240).

A análise dos dados dessa tabela revela que o maior percentual de aplicação de ênclise foi nos contextos de início absoluto, ao passo que, naquelas orações que não abriam o período, a variação entre próclise e ênclise foi mais equilibrada (45% e 55%, respectivamente). Tais resultados se coadunam com os de estudos anteriores que apontam um enfraquecimento da orientação das gramáticas tradicionais nesse contexto, pois não é tão perceptível quanto no início de período (Vieira, 2002; Biazolli, 2016) e outros.

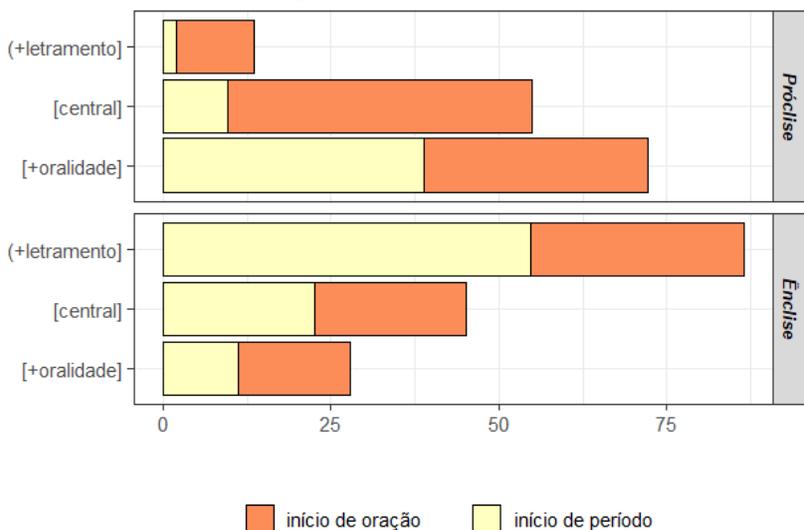
Uma vez que um dos objetivos da pesquisa de Lima (2022) era verificar em que medida os gêneros textuais-discursivos da amostra em questão se aproximavam ou se afastavam das orientações das gramáticas tradicionais, a pesquisadora observou sua distribuição por essa variável também organizada nas porções do *continuum*. Veja-se, a seguir, na Tabela 3 e no Gráfico 1, os resultados:

Tabela 3 – Valores percentuais e absolutos do cruzamento da variável “*continuum*” e o contexto de início – oração ou período (conjunto: grupo cl V/V-cl em início de período/oração)

	Próclise		Ênclise		TOTAL
	Oração	Período	Oração	Período	
[+letramento]	12/12%	2/ 2%	33/32%	57/54%	104/100%
[central]	14/45%	3/10%	7/22%	7/23%	31/100%
[+oralidade]	12/33%	14/39%	6/17%	4/11%	36/100%

Fonte: Lima (2022, p. 244).

Gráfico 1 – Cruzamento da variável “*continuum*” e o contexto de início – oração ou período (conjunto: grupo cl V/V-cl em início de período/oração)⁸



Fonte: Lima (2022, p. 244).

Os valores dispostos na Tabela 3, que também podem ser visualizados no Gráfico 1, mostram que a porção de [+letramento], composta pelos gêneros editorial, artigo de opinião e carta de leitor, é a que mais emprega o uso recomendado pelas gramáticas tradicionais para esse contexto: houve 86% de emprego de ênclise, considerando início de período/oração, e apenas 14% de próclise. Na porção [central], houve maior equilíbrio entre a colocação enclítica e a proclítica, mais utilizada. Por fim, a porção de [+oralidade] é a que mais emprega próclise nesse contexto (72%). Esses resultados mostram que as concepções de fala e de escrita, subjacentes a cada gênero, parecem ser um critério para flexibilização do uso previsto nas gramáticas tradicionais. Ainda que sejam todos gêneros produzidos na modalidade escrita,

⁸ O eixo numérico refere-se à proporção de próclise e de ênclise segundo a variável “*continuum*”. Nesse sentido, “próclise” e “ênclise” somam 100% no nível de “[+letramento]”, por exemplo.

aqueles alocados na porção de [+letramento], por conta da concepção, são os que mais aplicam as orientações dispostas nas gramáticas tradicionais, ao passo que essas prescrições são mais flexibilizadas nas demais porções de modo gradativo.

2) A expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa

No que diz respeito à expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa, no PB, são reportadas quatro formas variantes: clítico acusativo, pronome lexical, SN anafórico e objeto nulo.

3. SN anafórico: “Grávida de sete meses do meu primeiro filho, assisto à posse d<o presidente Lula> pela televisão. Meu então marido, petista ferrenho, se emociona ao ver o ex-sindicalista subir a rampa do planalto”. {RJJCRO016}

4. Clítico acusativo: “De fato, em muitos desses casos, <as vítimas> já tinham prestado queixa em delegacias, mas o Estado se mostrou incapaz de protegê-las”. {Editorial 12}

5. Objeto nulo: “Então claro que temos em mãos <um problema>. Quando resolvermos Æ, será o nosso grande pulo do gato, porque além do efeito prático de desenvolver a comunicação das crianças, traremos de volta o lado lúdico para o ambiente escolar”. {Entrevista 08 - Cultura/Carla Camurati}

6. Pronome lexical: “<Ramazzotti> é como um Maroon 5 italiano. Junte ele a um jantar à luz de velas, regado a um bom vinho, e temos um verdadeiro convite à sedução”. {Tirinha 358 - Valente}

Na Tabela 4, a seguir, apresenta-se a distribuição geral das formas variantes utilizadas para expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa.

Tabela 4 – Distribuição geral das formas de acusativo anafórico de terceira pessoa no *corpus* de gêneros textuais do jornal O Globo

Variante	Frequência	Percentual
<i>SN anafórico</i>	205/500	41%
<i>Clítico acusativo</i>	200/500	40%

<i>Objeto nulo</i>	86/500	17%
<i>Pronome lexical</i>	9/500	2%

Fonte: Lima (2022, p. 193).

O resultado do conjunto total de dados mostrou que o SN anafórico foi a variante mais utilizada, juntamente com o clítico acusativo – diferença de apenas 1%. O objeto nulo apareceu como a terceira variante mais utilizada, com 17%. Já o pronome lexical ocorreu em apenas 2% dos dados. Em linhas gerais, esses resultados apontam que a variante predicada pelas gramáticas tradicionais, embora tenha sido uma das mais utilizadas, correspondeu a menos da metade dos dados. Esses resultados gerais ainda permitem perceber que houve baixa produtividade de pronomes lexicais na amostra considerada. Isso pode ser explicado pelo fato de que sobre essa variante recai um estigma: as gramáticas tradicionais explicitam que seu uso é um equívoco (Rocha Lima, 2018 [1972]; Cunha; Cintra, 2016 [1985]; Bechara, 2015 [1999]). No conjunto de dados considerados, essas 9 ocorrências ficaram restritas às tirinhas, gênero textual-discursivo alocado na porção de [+oralidade] na proposta de *continuum* de Lima (2022). Nesses termos, observa-se, em relação a essa variante, que ela ficou circunscrita à porção de [+oralidade], isto é, foi *descontinuada*, conforme entendimento de Bortoni-Ricardo (2005, 2021).

Segundo Duarte (1986, p. 45), com relação à fala, “a categoria vazia objeto e o uso de SNs são uma ‘saída’ eficaz para se evitar um ou outro”, isto é, pronome lexical e clítico acusativo. Por se tratar de textos representativos da modalidade escrita, embora alguns apresentem concepção de oralidade, esperava-se que o clítico acusativo fosse uma das variantes mais utilizadas, como se confirmou. Ao que parece, a predominância de SNs reflete a natureza escrita da amostra do jornal *O Globo*, com necessidade de manutenção dos termos referentes. Por outro lado, as demais variantes, mais associadas à oralidade (Omena, 1978), foram menos recorrentes. Ao observar o comportamento das quatro variantes nas porções do *continuum* de gêneros textuais-discursivos, verificou-se

que o SN anafórico não apresentou distribuição escalar e o pronome lexical, como já se afirmou, ficou restrito ao gênero tirinha, da porção de [+oralidade]. Diante disso, Lima (2022) considerou um subconjunto contendo apenas *clítico acusativo* e *objeto nulo*, cuja distribuição pode ser observada na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição de clítico acusativo e de objeto nulo no *corpus* de gêneros textuais jornalísticos

Variante	Frequência	Percentual
<i>Clítico acusativo</i>	200/286	70%
<i>Objeto nulo</i>	86/286	30%

Fonte: Lima (2022, p. 213).

Nesse envelope de variação, é possível observar que o clítico acusativo foi a forma mais utilizada, em comparação com o objeto nulo (presente em todos os gêneros). Esse resultado também pode ser explorado a partir das porções do *continuum* de gêneros textuais (Lima, 2022), como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição de *clítico acusativo* e de *objeto nulo* pela variável “*continuum*” no *Corpus* Pró-norma Plural – amostra jornalística do Rio de Janeiro

	Clítico acusativo	Objetonulo	TOTAL
[+letramento]	119/88%	17/12%	136/100%
[central]	47/65%	25/35%	72/100%
[+oralidade]	34/44%	44/56%	78/100%

Fonte: Adaptado de Lima (2022, p. 215).

Conforme disposto, a forma descrita nas gramáticas tradicionais como a que deve ser preferida para esse tipo de retomada, clítico acusativo, foi a mais utilizada pelos gêneros da porção de [+letramento], atingindo a marca de 88%. Ainda nessa porção, houve apenas 12% de objeto nulo. Esse resultado mostra que esses gêneros, da esfera dos comentários e de concepção escrita, são os que mais se aproximam das orientações normativas dispostas nas gramáticas. Mesmo assim, vale destacar que não

houve emprego categórico da forma prestigiada por esses compêndios. No extremo oposto, a porção de [+oralidade] utiliza as duas formas de modo equilibrado, mas a forma preferida pelos brasileiros na modalidade oral supera a das gramáticas. Por fim, a porção central representa um meio termo entre as porções da extremidade. Essa distribuição dos dados mostra que o fenômeno é sensível às porções do *continuum* e apresenta uma pluralidade de usos, flexibilizados segundo os gêneros que as compõem.

3) A expressão da futuridade verbal

Das diversas formas dispostas pelo português para a expressão da futuridade verbal, a pesquisa de Silva (2025) dedicou-se particularmente à descrição das variantes ilustradas a seguir: o futuro simples, o futuro perifrástico – por meio das perífrases *ir (presente) + infinitivo* e *ir (futuro) + infinitivo* – e o presente com valor de futuro:

7. Futuro simples (FS): “Em geral, o cidadão quer saber dos candidatos o que farão no posto para onde estão sendo votados”. {RJJART002}

8. Futuro perifrástico (FP) – *ir (presente) + infinitivo*: “Eles vão ser treinados para tirar de circulação os fuzis”. {RJJENT009}

9. Futuro perifrástico (FP) – *ir (futuro) + infinitivo*: “Acabam de fechar um acordo com a China, país que eles tanto criticam, que irá prejudicar nossos negócios na área de soja, milho e frango”. {RJJCAR065}

10. Presente com valor de futuro: “Na próxima semana, as aulas começam, e esse ponto é utilizado por dezenas de estudantes”. {RJJCAR104}

A distribuição geral das formas de expressão do futuro no conjunto de dados analisados por Silva (2025) pode ser observada na Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição das variantes do futuro no *Corpus* Pró-norma Plural – amostra jornalística do Rio de Janeiro

Variante	Frequência	Percentual
<i>Simplex</i>	430/948	45,4%
<i>Perífrase ir</i> (presente) +infinitivo	324/948	34,2%
<i>Presente</i>	185/948	19,5%
<i>Perífrase ir</i> (futuro) +infinitivo	9/948	0,9%

Fonte: Adaptado de Silva (2025, p. 197).

Em linhas gerais, na amostra considerada, houve mais ocorrências de futuro simples, a forma sugerida pelas gramáticas de cunho tradicional como a legítima para expressar futuridade (45,4%). Entretanto, apesar de ter sido o mais empregado, o futuro simples competiu com as demais variantes investigadas. A perífrase *ir (presente) + infinitivo* foi a segunda forma mais utilizada nos gêneros textuais-discursivos do jornal *O Globo* (34,2%), seguida pelo presente com valor de futuro (19,5%). Apesar de mencionadas nas gramáticas consultadas pela pesquisadora, o uso dessas duas formas não é atribuído à escrita, especialmente à monitorada (Rocha Lima, 2018 [1972]; Cunha; Cintra, 2016 [1985]; Bechara, 2015 [1999]). Por fim, a perífrase *ir (futuro) + infinitivo* mostrou-se pouco produtiva na amostra, representando menos de 1% da distribuição geral.

A partir da exploração de tais resultados, Silva (2025) propôs duas análises distintas: uma que considerasse as três formas mais produtivas na amostra e outra que se ocupasse da variação binária entre futuro simples e futuro perifrástico – *ir (presente) + infinitivo*. Das investigações empreendidas, interessa particularmente esta última, visto que permite tecer considerações acerca da pluralidade de normas. Na Tabela 8, a seguir, podem ser vistos os resultados referentes ao subconjunto de dados composto por futuro simples e perifrástico.

Tabela 8 – Distribuição de *futuro simples* e de *futuro perifrástico* no *Corpus* Pró-norma Plural – amostra jornalística do Rio de Janeiro

Variante	Frequência	Percentual
<i>Simple</i> s	430/754	57%
<i>Perífrase</i> ir (presente) +infinitivo	324/754	43%

Fonte: Adaptado de Silva (2025, p. 217).

Nesse recorte particular dos dados, o futuro simples se mantém a variante mais utilizada nos textos do jornal *O Globo*, em comparação com o perifrástico. Assim como realizado por Lima (2022), Souza (2025) observou a distribuição desses dados pelas porções do *continuum* de gêneros textuais-discursivos da amostra analisada (Tabela 9 e Gráfico 2).

Tabela 9 – Distribuição de *futuro simples* e de *futuro perifrástico* pela variável “*continuum*” no *Corpus* Pró-norma Plural – amostra jornalística do Rio de Janeiro

	Futuro simples	Futuro perifrástico	TOTAL
[+letramento]	192/80,7%	46/19,3%	238/100%
[central]	84/60,9%	54/39,1%	138/100%
[+oralidade]	154/40,7%	224/59,3%	378/100%

Fonte: Adaptado de Silva (2025, p. 220).

Seguindo tendências semelhantes às observadas nos fenômenos descritos anteriormente, verifica-se que há uma distribuição escalar do emprego das formas de expressão de futuramente analisadas. A porção de [+letramento] emprega mais a forma prescrita como “correta” pelas gramáticas tradicionais – futuro simples –, ao passo que, na porção de [+oralidade], esse uso cai pela metade, e há maior incidência da forma perifrástica. Entretanto, cabe destacar que, apesar de maior uso daquilo que é preconizado nas gramáticas, ainda assim, nenhuma forma ocorre de modo categórico. Por fim, no que tange à porção [central], percebe-se que, ainda que os gêneros crônica e notícia utilizem

mais futuro simples do que perifrástico, não há uma inversão como se dá nas outras duas porções; antes, há um equilíbrio maior.

4) A alternância entre *ter* e *haver* existenciais

Um fenômeno bastante conhecido e estudado do PB é a alternância entre *ter* e *haver* com sentido existencial, cujas variantes são ilustradas a seguir:

11. **Verbo *haver*:** “Acontece que no acordo *havia* um só tópico que não interessava ao Brasil”. {RJJART012}

12. **Verbo *ter*:** “*Tem* unidades que são geridas por organizações sociais”. {RJJENT012}

Vieira e Freire (2014, p. 108) afirmam que, em atividades de ensino voltadas para a produção textual, “se verifica o desprestígio atribuído ao verbo *ter* existencial na escrita que se pretende culta e formal”. Nas gramáticas tradicionais consultadas por Fagundes (2025), os autores são taxativos quanto ao equívoco de usar “*ter*” em vez de “*haver*” em construções com valor existencial. Bechara (2015 [1999]), por exemplo, afirma que é uma incorreção empregar *ter* em lugar de *haver* na língua culta. Nesse cenário de orientações normativas acerca do emprego desses verbos em construções com sentido existencial, Fagundes (2025) fez uma descrição do estado do fenômeno variável na amostra de gêneros textuais-discursivos jornalísticos do *Corpus* Pró-norma Plural.

A partir da metodologia empregada inicialmente por Lima (2022), a distribuição geral das formas alternantes com sentido existencial pode ser observada na Tabela 10.

Tabela 10 – Distribuição de *ter* e de *haver* no *Corpus* Pró-norma Plural – amostra jornalística do Rio de Janeiro

Variante	Frequência	Percentual
<i>Haver</i>	271/340	79,7%
<i>Ter</i>	69/340	20,2%

Fonte: Adaptado de Fagundes (2025, p. 155).

Verifica-se que, na escrita culta praticada no jornal *O Globo*, houve maior emprego da forma orientada pelas gramáticas tradicionais arroladas: o verbo *haver* foi utilizado em 79,7% das ocorrências. Por sua vez, o verbo *ter* foi empregado em 20,2%. Em linhas gerais, tal distribuição sugere maior atendimento às orientações normativas vigentes. Mais uma vez, faz-se necessário explorar esses resultados a partir das porções do *continuum* de textuais-discursivos proposto por Lima. A Tabela 11, disposta abaixo, reúne os valores encontrados.

Tabela 11 – Distribuição de *haver* e de *ter* pela variável “*continuum*” no *Corpus Pró-norma Plural* – amostra jornalística do Rio de Janeiro

	Haver	Ter	TOTAL
[+letramento]	133/96,4%	5/3,6%	138/100%
[central]	77/81,1%	18/18,9%	95/100%
[+oralidade]	61/57%	46/43%	107/100%

Fonte: Adaptado de Fagundes (2025, p. 157).

Vistos pelas porções do *continuum*, esses resultados mostram que a porção de [+letramento] alcança a marca de 96,4% de emprego de *haver* e apenas 3,6% de emprego de *ter*. Segundo parâmetros propostos por Labov (2003), nesse caso, trata-se de uma regra semicategórica, pois representa mais de 95% dos usos. Na porção [central], ainda é alto o uso de *haver* com sentido existencial (81,1% *versus* 18,9% de *ter*). Ao contrário dos demais fenômenos apresentados anteriormente, na alternância entre *ter* e *haver* existenciais, não se verifica a inversão de valores da porção de [+letramento] para a de [+oralidade]. Ainda que seja menor a incidência de *haver* com sentido existencial, esse uso representa 57% das ocorrências nessa porção do *continuum*.

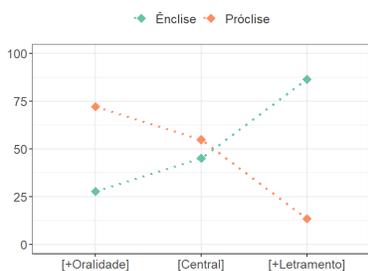
Vale destacar que, nas três porções, o uso da forma preconizada pelas gramáticas tradicionais (*haver*) superou o da outra (*ter*), o que talvez indique a força idealizadora da norma a respeito do uso dessas variantes, como afirmaram Vieira e Freire (2014). Por fim, cabe ainda pontuar que, assim como nos demais

fenômenos investigados, a distribuição das variantes pelas porções do *continuum* ocorre de forma escalar, o que revela maior/menor atendimento dos gêneros textuais-discursivos alocados nessas porções às orientações normativas estabelecidas nas gramáticas tradicionais.

5) Os quatro fenômenos reunidos pela variável *continuum*

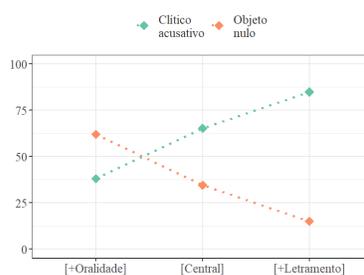
As análises empreendidas nos estudos de Lima (2022), Silva (2025) e Fagundes (2025) revelam que há uma sistematicidade na distribuição das variantes dos quatro fenômenos linguísticos investigados. A seguir, é possível visualizar a escalaridade no uso de suas formas variantes pelas porções do *continuum* de gêneros textuais jornalísticos proposto por Lima (2022), nos Gráficos 2, 3, 4 e 5:

Gráfico 2 – Proporção de próclise e de ênclise em início de período/oração pelas porções do *continuum* de gêneros textuais-discursivos do jornal O Globo (Amostra Rio de Janeiro – *Corpus* Pró-norma Plural)



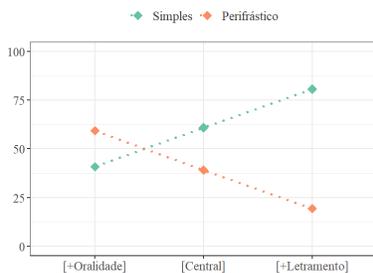
Fonte: Adaptado de Lima (2022, p. 242).

Gráfico 3 – Proporção de clítico acusativo e de objeto nulo pelas porções do *continuum* de gêneros textuais-discursivos do jornal O Globo (Amostra Rio de Janeiro – *Corpus* Pró-norma Plural)



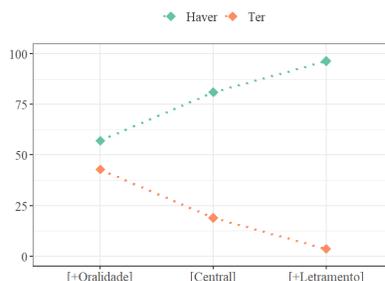
Fonte: Adaptado de Lima (2022, p. 216).

Gráfico 4 – Proporção de *futuro simples* e *perifrástico* pelas porções do *continuum* de gêneros textuais-discursivos do jornal O Globo (Amostra Rio de Janeiro – *Corpus Pró-norma Plural*)



Fonte: Silva (2025, p. 221).

Gráfico 5 – Proporção de *ter* e *haver* existenciais pelas porções do *continuum* de gêneros textuais-discursivos do jornal O Globo (Amostra Rio de Janeiro – *Corpus Pró-norma Plural*)



Fonte: Fagundes (2025, p. 189).

Os gráficos dispostos acima permitem a visualização do comportamento dos quatro fenômenos variáveis apresentados. Com relação à ordem dos clíticos pronominais, à expressão do acusativo anafórico e à expressão da futuridade verbal, pode-se perceber que há uma inversão dos usos considerados da porção de [+oralidade] para a de [+letramento]. Na porção de [+oralidade], há maior emprego da variante menos padronizada, em termos de gramática tradicional: próclise em início de sentença, objeto nulo e futuro perifrástico, respectivamente. Por outro lado, na medida em que se avança para a porção de [+letramento], ficam mais evidentes as orientações das gramáticas tradicionais: há maior emprego de ênclise em início de sentença, clítico acusativo e futuro simples. No caso da ordem dos clíticos pronominais, essa inversão é mais acentuada, como mostram as linhas do Gráfico 2, em que a variante *próclise* atinge a marca de quase 75% na porção de [+oralidade]. Quanto à expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa (Gráfico 3) e à expressão de futuridade (Gráfico 4), há um comportamento semelhante, com uma distância menor entre as variantes na porção de [+oralidade], que se amplia conforme se

aproxima da porção de [+letramento]. Com relação à alternância entre *ter* e *haver* com sentido existencial (Gráfico 5), sequer há tal inversão. Mesmo na porção de [+oralidade], o uso do verbo *haver* supera o da outra forma variante.

Tais resultados, vistos em conjunto, constituem evidências empíricas que validam a afirmação de que a escrita brasileira culta – representada aqui pelos sete gêneros do jornal *O Globo* – é variável, pois admite uma pluralidade de usos, e não somente aqueles referendados pelas gramáticas tradicionais consultadas nos estudos descritos (Rocha Lima, 2018 [1972]; Cunha; Cintra, 2016 [1985]; Bechara, 2015 [1999]). Ainda que os fenômenos analisados não tenham se comportado da mesma maneira, a análise realizada por meio de porções de um *continuum* de gêneros textuais-discursivos apontou não somente que essa ferramenta é produtiva para aferir usos variáveis na chamada escrita culta brasileira, mas também que essa variação observada é sistemática, da porção de [+oralidade] à de [+letramento]. Não obstante as orientações normativas presentes nas gramáticas tradicionais, a escrita praticada em textos jornalísticos em nenhum gênero aplica categoricamente o que se costuma predicar.

Considerações finais

A partir da descrição de usos em gêneros da modalidade escrita jornalística, que passa por revisão e tem compromisso com ideário de norma-padrão, defende-se que as orientações de cunho normativo possam ser flexibilizadas considerando, por exemplo, o gênero textual-discursivo produzido, acompanhando as tendências reveladas nos textos veiculados pelo jornal *O Globo*, como evidenciaram os estudos de Lima (2022), Silva (2025) e Fagundes (2025). Nesse sentido, expressões tais quais “é obrigatório o emprego de (variante X)”, “usa-se preferencialmente (variante X)”, entre outras referidas pela tradição gramatical, poderiam ser substituídas por outras, modalizadoras, que

contemplassem, de modo flexível, a pluralidade de usos da escrita culta brasileira, conforme já defendido por Vieira (2019).

Em outras palavras, investigações como as apresentadas neste texto demonstram que a ideologia predominante quanto à proposição de uma norma-padrão uniforme não encontra respaldo na maioria das expressões praticadas na modalidade escrita. De forma escalar, observa-se o maior ou menor atendimento ao que se idealiza como norma-padrão, sempre em consonância com o que se toma como prototípico de práticas concebidas como [+ escrita] ou [- escrita]. Naturalmente, quanto maior a concepção de escrita, menor a presença dos usos vernaculares possivelmente tomados como inadequados a determinados gêneros/práticas sociais de letramento, variantes que se comportariam como marcadores sociolinguísticos.

Confirma-se, assim, o pressuposto de que orientações normativas devem estar ancoradas nas normas/variedades em uso nas práticas sociais (Faraco, 2015). Nesse sentido, a definição tradicional de “norma-padrão” e a própria expressão – que preferimos substituir por norma de referência – são insuficientes para a compreensão do que se almejar construir, ou seja, orientações normativas flexíveis para a modalidade escrita, que possam acomodar pluralidade, sempre em referência a práticas socioculturais e linguísticas situadas, como, no presente trabalho, as mediadas pelos gêneros textuais-discursivos.

Por fim, espera-se que as reflexões a partir dos resultados explorados neste texto permitam fundamentar o debate acerca dos modelos de standardização que atendam ao perfil das línguas transplantadas para outras nações, como o Português Brasileiro. Desse modo, espera-se que, assumindo uma perspectiva de norma adequada ao contexto brasileiro, a padronização linguística não seja tomada como incompatível com heterogeneidade. Assim, em vez de se ter por meta criar um novo padrão para a norma brasileira tão homogêneo e excludente quanto a que se tem no modelo do Português Europeu, é urgente propor uma norma de referência que acomode ao menos a heterogeneidade revelada nos gêneros da

modalidade escrita e, em última instância e na medida do possível, as diversas faces das variedades brasileiras.

Referências

AYRES-BENNET, W.; BELLAMY, John (Ed.) **The Cambridge Handbook of Language Standardization**. Cambridge, Cambridge University Press, 2021.

BAXTER, A. Portuguese as a pluricentric language. *In*: CLYNE, M. (Ed.). **Pluricentric languages: differing norms in different nations**. Berlin: De Gruyter Mouton, 1992. p. 11-44.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38^a ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2015, [1999].

BIBER, D.; CONRAD, S. Written registers, genres, and styles. *In*: BIBER, D.; CONRAD, S. **Register, genre and style**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 109-142.

BRANDAO, S. F.; VIEIRA, S. R. The Portuguese of Brazil is multiple: a sociolinguistic approach - DIGITAL. *In*: Shihan de S. J.; SMITH, S. H. (org.). **Global Portuguese**. 1.ed. Berlin; Leiden: De Gruyter Brill, 2025, v. 1, p. 44-73.

BELL, A. Leaving Home: De-Europeanisation in a post-colonial variety of broadcast news language. *In*: TORE, K.; COUPLAND, N. (Ed.): **Standard Languages and Language Standards in a changing Europe**. 2011, p. 177-198

BERMINGHAM, N.; O'NEILL, P. Ideological and theoretical considerations to postcolonial Education in the lusophone countries. **Modern Languages Open**, 2022(1): 13, p. 1-13, 2022.

BIAZOLLI, C. C. **Clíticos pronominais no português de São Paulo: 1880 a 1920 – uma análise sócio-histórico-linguística**. Dissertação

(Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2010.

BLOMMAERT, J., COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. Polycentricity and interactional regimes in 'global neighborhoods. *Ethnography*, 6(2), 205–235, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Português brasileiro**: a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. “Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro”. *In: Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 45-52.

CLYNE, M. (Ed.). **Pluricentric languages**: differing norms in different nations. Berlin: De Gruyter Mouton, 1992.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016, [1985].

FAGUNDES, A. M. da S. **A alternância entre ter e haver existenciais na escrita brasileira**: gêneros textuais-discursivos jornalísticos e pluralidade de normas. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, UFRJ Rio de Janeiro, 2025.

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, vol. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira** – desatando alguns nós. 1ª. ed. 2ª. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Faraco, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In: ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. (org.) Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-30.

FARACO, C. A. Por que precisamos de (novas) gramáticas normativas? **Página do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/CNPq).** Postado em 13/05/2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/463725112/2020-FARACO-Carlos-Alberto-Por-que-precisamos-de-novas-gramaticas-normativas#>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística.** São Paulo: Contexto, 2017.

JAFFE, A. The polynomic perspective. *In*: AYRES-BENNET, W.; BELLAMY, J. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Language Standardization**, 2021, p. 442 – 469.

KEATING, C. Polycentric, pluricentric? Epistemic traps in sociolinguistic approaches to multilingual Portuguese. *In*: MAKONI, S. *et al.* (org.). **The Languageing of Higher Education in the Global South: Decolonizing the Language of Scholarship and Pedagogy.** London: Routledge, 2022, p. 42-60.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Oxford: Blackwell, 1972.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. *In*: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Ed.). **Sociolinguistics: the essential readings.** Oxford: Blackwell, 2003, p. 234-50.

LAGARES, X. Resenha. FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. Para conhecer norma linguística. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v. 14 (1), Jan-Mar 2019. <https://doi.org/10.1590/2176-457337791>

LIMA, M. D. A. de O. **Continuum de gêneros textuais jornalísticos para a descrição de norma(s) culta(s): o acusativo anafórico de terceira pessoa e a ordem dos clíticos pronominais.** 2022. 313f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-44.

MATTOS e SILVA, R. V. O português são dois: variação, mudança, norma e a questão do ensino do Português no Brasil. **O português são dois... Novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 128-151.

MILROY, J.; MILROY, L. **Authority in language**: investigating language prescription and standardisation. Abingdon: Routledge & Kegan Paul, 1985.

MUHR, R. Language attitudes and language conceptions nondominating varieties of pluricentric languages. *In*: MUHR, R. (Ed.). **Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt**. Wien: Peter Lang Verlag, 2005, p. 11-20.

MUHR, R. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: a typology. *In*: MUHR, R. (Ed.). **Non-dominant varieties of pluricentric languages. Getting the picture**. Wien: Peter Lang Verlag, 2012, p. 23-48.

MUHR, R. **Fundamentals of a general theory of pluricentric languages**. Graz/Rotterdam: PCL Press, 2025.

MUHR, R. *et al.* (Ed.). **Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide**. Part II: The pluricentricity of Portuguese and Spanish. New concepts and descriptions. Frankfurt a.M. / Wien u.a.: Lang Verlag, 2016.

MUHR, R.; THOMAS, J. A. (Ed.). **Pluricentric theory beyond dominance and non-dominance: a critical view**. Graz/Berlin: PCL-PRESS, 2020.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. 10^a. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ROCHA L., C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 54. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

SILVA, L. F. A. **As expressões de futuridade verbal na escrita brasileira: gêneros textuais-discursivos jornalísticos e pluralidade de normas**. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2025.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade: Gramática da norma de referência**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2022.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Gramática do Português Brasileiro Escrito**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2023.

VIEIRA, Silvia R. Ensino de gramática: o desafio de (re-)construir olhares e políticas de pesquisa. *In: ROSÁRIO, I. da C. et al. (org.) Estudos de linguagem: (re)construindo políticas de pesquisa*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2024, p. 14-54.

VIEIRA, S. R. Contribuições dos estudos de fenômenos variáveis em continuum de gêneros textuais: para uma pedagogia da variação linguística. *In: VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (org.) Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019, p. 103-111.

VIEIRA, S. R. **Colocação pronominal nas variedades brasileira, europeia e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em Português**. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro 2002.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. *In*: MARTINS, M. A. *et al.* (org.) **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p. 81-113.

VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (org.). **Variação, gêneros textuais e ensino de Português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras, UFRJ, 2019.

WALSH, O. Introduction: in the shadow of the standard. Standard language ideology and attitudes towards 'non-standard' varieties and usages. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 42:9, 773-782, 2021.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of linguistic change. *In*: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Ed.). **Directions for Historical Linguistics**. Austin-London: University of Texas Press, 1968, p. 95-199.

O CONTATO LINGUÍSTICO COM O POVO TUPINAMBÁ NA FRANÇA ANTÁRTICA QUINHENTISTA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E ECOLINGUÍSTICA

LINGUISTIC CONTACT WITH THE TUPINAMBÁ PEOPLE IN
SIXTEENTH-CENTURY FRANCE ANTARCTIQUE: A
HISTORICAL AND ECOLINGUISTIC ANALYSIS

Melyssa Cardozo Silva dos Santos¹

Leonardo Ferreira Kaltner²

Introdução

A disciplina de Historiografia da Linguística (HL) tem por objeto de análises a história do “pensamento linguístico” (Koerner, 2014; Swiggers, 2019; Kaltner, 2023), isto é, a observação teórica e epistemológica sobre como o pensamento linguístico se desenvolveu e se transformou ao longo do processo histórico, o que leva à reflexões não só sobre as línguas, mas também sobre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas na compreensão das línguas, através de atos de saber como a sua gramatização e dicionarização (Auroux, 1992; Batista, 2019). O linguista Sylvain Auroux (1992), ao analisar a epistemologia dos conhecimentos sobre as línguas comenta dois fenômenos históricos observáveis na constituição do pensamento linguístico: as atividades intelectuais, ou atos de saber, de natureza epilinguística e os de natureza metalinguística, isto é, diferenciam-se os atos de saber sobre a língua que se apoiam em uma metalinguagem ou não. Ao discorrer

¹ Universidade Federal Fluminense. Email: cardozomelyssa@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9673692911928004>.

² Universidade Federal Fluminense. Email: leonardokaltner@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1629212111945095>.

sobre as atividades epilinguísticas, Aurox (1992) apresenta atos do saber que são de natureza empírica, isto é, prática, que não necessariamente são orientados por uma metalinguagem, ou uma gramática, ou mesmo uma teoria linguística específica, mas que se referem ao pensamento linguístico como fato observável.

Em uma teorização mais específica, nota-se que a HL permite uma reflexão histórica sobre o próprio estado atual do conhecimento linguístico em nosso contexto de atuação contemporânea, sendo uma reflexão metateórica sobre o estado da arte atual dos Estudos de Linguagem em contraste com o passado histórico:

O universo de fenômenos a ser investigado é inesgotável, porém, cumpre salientar que a pesquisa de HL busca desenvolver uma narrativa historiográfica que seja de interesse para a compreensão, em termos atuais, do processo de desenvolvimento do pensamento linguístico, trazendo novas reflexões, a fim de evitar uma visão anacrônica da realidade de desenvolvimento da ciência e do pensamento no Brasil. A história institucional é necessária, no aspecto de se revelar tradições e contradições, a fim de se compreender como o *status quo* do desenvolvimento científico do Brasil se desenvolveu, e nesse aspecto, a disciplina de HL é autorreflexiva ou meta-historiográfica, pois considera uma observação do estado da ciência no passado por especialistas em sua própria ciência (Kaltner, 2023, p. 203).

Nosso objeto de reflexões historiográficas no capítulo é um documento textual, o que é um objeto de análises típico da teoria da HL (Swiggers, 2019), cuja metodologia interpretativa leva à constituição de uma narrativa historiográfica crítica. Selecionamos o texto *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil, autrement dite Amérique*³ (Lery, 1578), que se vincula a um contexto histórico muito específico: a efêmera colônia ultramarina que ficou registrada na história como França Antártica, registrada em documentos históricos entre 1555 e 1567 (Kaltner, 2010), em que se situa territorialmente o Rio de Janeiro contemporâneo. A obra em si não é uma gramática ou dicionário, os “instrumentos” de

³ História de uma viagem feita na terra do Brasil, também chamada América.

gramatização de Auroux (1992), que portam uma metalinguagem específica, mas sim um relato de viagens, que apresenta também atividades epilinguísticas, no contato entre franceses e indígenas. Podemos compreender essas atividades epilinguísticas como parte da ecologia do “contato de línguas” (Lucchesi; Savedra, 2023), entre colonizadores europeus e indígenas que falavam a língua tupinambá. Esse será nosso objeto de estudos, a fim de descrever o processo intercultural de contato de línguas, nesse contexto específico, e o seu pensamento linguístico.

Podemos desenvolver uma análise koerniana (Koerner, 2014), pautada nos princípios de “contextualização”, “imanência” e “adequação teórica” do quadro teórico do contexto a ser analisado, a França quinhentista. Nessa época, em que a língua latina ainda predominava na tradição gramatical humanística, temos o período de hegemonia da corrente de pensamento do “humanismo renascentista” (Colombat, 1999; Santos, 2021), em que o conhecimento gramatical derivava de obras como os *Commentarii Grammatici* (Comentários Gramaticais) de Despautério (Jan Van Spauter, c.1480-1520) e o ensino de língua latina era desenvolvido em colégios renascentistas, como o *Collegium Trilingue* de Lovaina e colégios humanísticos franceses, como o Colégio de Guiena, a *Schola Aquitanica*. Os humanistas franceses que travaram contato com os indígenas tupinambá possuíam formação nesse modelo gramatical, e o contraste com o latim e o francês foi fundamental para o registro da língua indígena no documento quinhentista.

Por fim, na seção introdutória, podemos notar que a discussão teórica da HL apoia-se não só na contextualização, entre os princípios koernianos, mas também em relação à imanência, que é a própria leitura da fonte documental, o que faremos a partir de um excerto em versão fac-símile digital da obra, que está depositada na Biblioteca Nacional da França (BnF). Em relação ao documento *Histoire d'un Voyage*, de autoria do navegador francês Jean de Léry (1534-1613), é interessante notar que o seu complexo contexto é uma das chaves de interpretação da obra e da interpretação das atividades epilinguísticas descritas no contato intercultural com

povos tupinambás. Não se pode, portanto, ignorar a singularidade dos eventos que levaram a cabo a redação do texto. Por outro lado, a análise imanente, na leitura de um excerto do original, é um método bem difundido na metodologia da HL, a que empregamos na leitura do capítulo XX da obra, em que se descreve um diálogo entre um francês e um indígena tupinambá, apresentado de modo bilíngue. Por fim, podemos adequar pela interpretação contemporânea a forma como é descrita essa ecologia do contato de línguas, a partir das teorias vigentes, como a ecolinguística, com o Ecosistema Fundamental da Língua (EFL), em que a língua, o povo e o território (Couto, 2007) interagem entre si, no contexto da França Antártica, como veremos mais à frente.

História do pensamento linguístico no Brasil do século XVI: periodização

Ao mesmo tempo que esse contexto específico da França Antártica no Rio de Janeiro, entre 1555 e 1567, é relacionado à França quinhentista também se relaciona ao contexto do Brasil quinhentista, o que faz com que o documento de Jean de Léry possa ser considerado uma fonte documental intercultural também, relativa ao desenvolvimento da história do pensamento linguístico no Brasil do século XVI. Uma das questões teóricas da HL diz respeito à formação do cânone (Swiggers, 2019) do conjunto de textos que formam uma tradição linguística. Considerando o texto de Léry como parte do cânone da história do pensamento linguístico no Brasil do século XVI, podemos incluí-lo em um modelo teórico de periodização, uma das outras tarefas epistêmicas da HL (Swiggers, 2019). Podemos periodizar a história do pensamento linguístico no Brasil a partir de um modelo teórico específico, o que já vem sendo debatido desde um estudo recente (Kaltner; Santos, 2023).

Um “ponto de ancoragem” (*anchoring points*), conforme a teorização de Swiggers (2019), para a mudança de pensamento na colônia ultramarina do reino de Portugal, o Brasil foi a instituição

do governo-geral em 1548, localizado em Salvador, o que também permitiu em 1549, o início das missões jesuíticas na região Norte do território. Ao Sul, o principal reduto de colonização foi a capitania de São Vicente, como uma fronteira estabelecida com a região da bacia do Rio Prata, vista como um limite para a colonização espanhola do território. José de Anchieta (1534-1597) começou o seu processo de missão religiosa na região com indígenas tupis e tupiniquins. Dessa forma, o território ainda não ocupado, que restava para uma tentativa de colonização do reino da França era aquele compreendido entre a feitoria de Cabo Frio e o litoral de Iperoig, atual Ubatuba, cujo domínio era dos tamoios, o povo tupinambá mais numeroso, que ficava entre os domínios coloniais portugueses de Salvador e de São Vicente.

A França Antártica foi planejada estrategicamente por oficiais do alto-escalão da Marinha francesa quinhentista, como Nicolas Durand de Villegagnon (1510-1571) e Gaspard II de Coligny (1519-1572), que enfrentavam no reino da França as tensões das questões religiosas. Os indígenas tupinambás também já conheciam de longa data, tanto os franceses como os portugueses, e a troca de mercadorias era comum, inclusive com o escambo de armas para os combates territoriais. Em nossa periodização proposta (Kaltner; Santos, 2023), o período da França Antártica ocorre durante a República Literária de Anchieta e Nóbrega, após a fundação do Governo-geral na Bahia:

Mesmo após a fundação do governo-geral, temos duas fases de atuação da intelectualidade de missionários na colônia ultramarina. A fase em que Nóbrega iniciou sua política missionária, seguida do momento em que Anchieta redigiu suas principais obras, entre 1549 e 1580, era uma fase ainda de estruturação da colônia e da política missionária, com grande influência dos avanços relacionados ao Colégio das Artes de Coimbra na intelectualidade jesuítica. O humanismo renascentista, como padrão educacional, reverberou a política cultural de D. João III (Tannus, 2007), o que marcou uma República Litteraria idealizada por Nóbrega e Anchieta, cujo principal registro foram as obras dos Monumenta Anchieta, sobretudo as obras do 'manuscrito de Algorta', de que não houve exemplo semelhante na América portuguesa quinhentista, como supracitado. Essa

fase foi marcada por um equilíbrio entre a *ratio* e o *usus*, característica do humanismo (Kaltner; Santos, 2023, p. 16).

Os humanistas eram os “homens de letras”, como oficiais civis, especialistas na comunicação e no contato de línguas, logo eram os oficiais que faziam acordos diplomáticos com os povos indígenas e buscavam soluções pragmáticas para a instalação dos projetos coloniais. Do outro lado, havia os “homens de armas” (*gendarmerie*), que eram oficiais militares tanto no âmbito naval, como marinheiros com conhecimentos técnicos, assim como soldados de infantaria, por fim, havia os colonos que viriam a terra para trabalhar na agricultura e na subsistência, tendo sido no projeto colonial empregada geralmente a mão-de-obra de escravizados. O projeto colonial era bem estruturado, pautado na economia mercantil, e a gramática humanística era um instrumento de grande interesse para o aprendizado de línguas nesse contexto.

Dessa forma, navegadores, humanistas e membros de ordens religiosas compunham a *intelligentsia* do processo de colonização do território do Brasil, na ecologia do contato de línguas com os povos originários, com a finalidade de estabelecer alianças para a efetivação das atividades econômicas mercantis no território invadido e ainda em disputa. E, isso se reflete na obra de Jean de Léry, vista como um texto estratégico sobre a descrição do Rio de Janeiro da época, um território sob disputa colonial.

A divisão proposta para a periodização nesse período missionário (Kaltner; Santos, 2023) é dividida em três partes: o período de 1500 a 1549, que podemos teorizar sob o rótulo de uma “Ecologia tupinambá no contato de línguas”, em que a atividade principal de interpretação da língua indígena se dava de modo empírico, isto é, a através de atividades predominantemente epilinguísticas, ou de intérpretes (Auroux, 1992), surgidas nas interações entre os europeus, africanos e os povos originários. Nesse ponto, propomos uma pequena alteração no rótulo proposto em Kaltner e Santos (2023). Em um segundo momento, com a chegada das missões jesuíticas ao território, inicia-se entre 1549 e

1580, um processo de institucionalização dos saberes linguísticos no Brasil em uma “República Literária”, em que a metalinguagem chega ao território, mas vinculada às atividades de doutrinação cristã na consolidação de alianças com os povos originários. Por fim, o período posterior compreendido entre 1580 e 1621, pode ser rotulado como o período do “Racionalismo brasílico”, em que se constitui uma língua brasílica, oficial na colônia para a doutrinação cristã, com a tradução de documentos coloniais, e um controle maior da língua indígena pelas ordens religiosas, o que é pautado pelo aristotelismo dessa fase posterior, isto é, o emprego da lógica na gramatização da língua tupinambá.

A França Antártica ocorre durante a implantação da República Literária Cristã de Nóbrega e de Anchieta, fato que leva a um choque entre ambos os projetos coloniais ultramarinos no território em disputa. Um evento histórico que evidencia bem essa disputa territorial de projetos coloniais distintos é a chamada Confederação dos Tamoios, geralmente datada entre 1554 e 1567, considerada a principal revolta organizada dos povos originários no século XVI em relação à mudança de *status quo* com o início do processo de colonização (Fausto, 2006). A vitória dos portugueses e dos tupis sobre a confederação demarcou um domínio definitivo de um dos reinos europeus sobre o território, com a posterior expansão do projeto colonial português ao conectar áreas diversas do litoral do Brasil, da capitania de São Vicente até Itamaracá, ainda em fins do século XVI.

Imagem 1 - Detalhe do mapa "Terra Brasilis"



Fonte: (Atlas Miller, 1519), atualmente na Biblioteca Nacional de França (Wikimedia).

A França Antártica e as relações Brasil, Portugal e França no século XVI

Para se compreender melhor esse contexto histórico do documento de Jean de Léry, e os agentes envolvidos nesse

processo, podemos nos valer da célebre obra *História da Civilização Brasileira* (Holanda et al., 2007), dirigida, inicialmente, por Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), que em seu primeiro tomo, cujo subtítulo é: *Do descobrimento à expansão colonial*, descreve a época colonial. A obra apresenta uma visão historiográfica geral, e em um historicismo moderado, com informações sucintas e objetivas sobre a França Antártica, que nos ajudam a compreender o documento, nossa fonte primária. O capítulo sobre a França Antártica situa-se no livro quarto, intitulado a *Ameaça Externa*, referente ao projeto colonial português, cujo primeiro capítulo se intitula, por fim: *Franceses, holandeses e ingleses no Brasil quinhentista* (Holanda et al., 2007, p. 165-188), que muito nos ajudar a ambientar o contexto em que Léry descreveu a cultura e a língua indígena.

As relações interculturais entre o território do Brasil e os reinos de Portugal e França são um processo histórico de longa data, que remontam desde os remotos séculos de ocupação colonial no território brasileiro, isto é, desde as primeiras décadas do século XVI. Esse processo, iniciado pelas navegações europeias quinhentistas, que parte de uma processualidade (Kaltner, 2020) mais ampla, nas relações entre Brasil e Europa, foi marcado por uma ecologia do contato de línguas complexo, em que, de um lado, os povos originários buscavam a defesa de seu território, resistindo às sucessivas tentativas de colonização, e, de outro lado, os europeus buscavam inicialmente estabelecer relações comerciais de acordo com o padrão econômico mercantil de sua época, e posteriormente colonizar o território, invadindo-o.

Na partilha das terras do chamado *novus mundus* pelos reinos europeus ibéricos quinhentistas, no *Tratado de Tordesilhas*, de 1494, o reino da França, maior reino católico de então, ficou de fora, cabendo ao reino de Portugal a primazia sobre o território do Brasil a ser integrado à rede de comércio mercantil europeia. Esse ato jurídico foi contestado, não só politicamente, mas também efetivamente, quando embarcações originárias dos portos da França, sobretudo da Bretanha e da Normandia, sendo mais notável historicamente o de Rouen (Bueno, 2019), também

passaram a singrar o mar em direção ao Brasil, no intuito de obter o fornecimento do principal produto mercantil das primeiras décadas de exploração da costa do Brasil: a tintura vermelha do pau-brasil.

Eduardo Bueno (2019), assim descreve essa economia mercantil, em que a tintura vermelha teve grande valor, sobretudo para a produção de chapéus e de gorros:

No início do século XVI, as cidades de Dieppe e Rouen se consolidaram como os maiores polos da indústria têxtil da França. Suas tecelagens estavam entre as maiores e mais eficientes da Europa, e os '*bonnetries*' (chapéus e gorros) de Rouen eram famosos em todos o continente. Apesar da inimizade ancestral, os ingleses preferiam a moda francesa à sua própria e até os nobres de Florença e de Gênova vestiam capotes de lã e chapéus de feltro feitos na Normandia. Estava se iniciando o período em que, por mais guerras em que se envolvesse, a França continuaria ditando os modos e a moda até para seus inimigos (Bueno, 2019, p. 82).

Nesse cenário, o pau-brasil como matéria-prima da tintura ganha grande valor, seu emprego era como uma tintura secundária, de menor valor e qualidade, mas que permitia uma produção de grandes quantidades de itens aos mercadores, tanto Portugal quanto a França se interessaram no produto e na sua extração no Brasil. Os relatos de cronistas sobre esse período histórico e esses processos interculturais são relativamente escassos, mas permitem reconstituir essa ecologia do contato de línguas para a extração do pau-brasil, o que pode ser analisado na perspectiva interdisciplinar entre a HL e a Ecolinguística, como propomos, pelo fato de que o elemento de intermediação entre os europeus e os povos originários era o território.

O início desse processo histórico sempre acompanhou uma profunda e complexa relação diplomática entre os reinos de Portugal e da França no século XVI, que ora cooperavam, ora competiam na disputa pelo território. Cumpre salientar que mesmo as reformas educacionais desenvolvidas por reis portugueses se apoiavam no envio de bolsistas portugueses para o reino da França

no século XVI (Tannus, 2007), a fim de aprenderem com os humanistas franceses as novas técnicas linguísticas desenvolvidas para o contato intercultural. Nesse contexto, as figuras dos reis D. João III (1502-1557) e de Francisco I (1494-1547) são fundamentais para se compreender as políticas de colonização desenvolvidas no território do Brasil, no momento que antecedeu a França Antártica.

Antecedendo a este período, dois eventos históricos são marcantes, na história da França, Portugal e Brasil nessa processualidade intercultural, já vinculados à exploração do pau-brasil. O primeiro, a viagem de Gonneville ao Brasil, entre 1502 e 1503 (Bueno, 2019), registrada na obra publicada em 1865, em Paris, com documentos oficiais da Marinha da França: *Campagne du navire l'Espoir de Honfleur 1503-1505. Relation authentique du voyage du capitaine de Gonneville ès Nouvelles Terres des Indes. Publiée intégralement pour la première fois avec une introduction et des éclaircissements par M. d'Avezac* (Campanha do navio Espoir de Honfleur 1503-1505. Relato autêntico da viagem do Capitão de Gonneville às Novas Terras das Índias. Publicado na íntegra pela primeira vez com introdução e esclarecimentos de M. d'Avezac). E, em segundo lugar, a expedição da nau Bretoa, em 1511, que fez a extração de pau-brasil na feitoria de Cabo Frio, atual Rio de Janeiro (Bueno, 2019).

O nobre Binot Paulmier de Gonneville (fl. Séc. XVI) foi um dos navegadores franceses que percorreu a costa do Brasil, sendo oriundo da região da Normandia. A data da sua partida foi no ano de 1503, tendo saído do porto de Honfleur, como comandante do navio *L'Espoir*. Sua expedição voltou-se ao Sul do território do Brasil, na região à época conhecida como Cananeia, atualmente identificado com o território de São Francisco do Sul, uma ilha de Santa Catarina. No século XVI, o território era ocupado por indígenas carijós, e era frequentemente visitado por portugueses e espanhóis que disputavam o controle sobre a rota marítima (Holanda *et al.*, 2007; Bueno, 2019).

Gonneville estabeleceu boas relações com os carijós em sua chegada, tendo permanecido na região por seis meses, após a

autorização do chefe indígena Arosca (Aró-Isá). Em relação ao contato intercultural, o fato histórico mais interessante de sua expedição, quanto ao contato intercultural com os povos originários, foi quando no momento de sua partida Gonneville trouxe ao seu navio o filho de Arosca, o adolescente Essomeriq (Isá-Mirim), de apenas catorze anos de idade, que iria à França junto com a expedição, acompanhava o adolescente um dos guerreiros carijós, chamado Namoa, que faleceu durante a ida de Cananeia para a França.

Ao chegar à França, na Normandia, o adolescente indígena Isá-Mirim passou a ser chamado de Essomeriq, e se uniu a uma das filhas do capitão Gonneville, chegando a ter o título de Barão. Essomeriq viveu até os noventa e quatro anos, conforme os cronistas da época. Um de seus netos, o abade de Jean de Gonneville iniciou as pesquisas sobre a viagem que trouxe seu avô, o indígena carijó para a França, mas os documentos acerca do evento histórico só foram encontrados no século XIX, no arquivo da Marinha da Normandia.

Já os acontecimentos vinculados à nau Bretoa, que recolheu pau-brasil na feitoria de Cabo Frio, entre 1510 e 1511 (Holanda *et al.*, 2007; Bueno, 2019), demonstram um interesse comum e um consórcio entre mercadores portugueses e franceses na extração mercantil do pau-brasil, que já travavam contato com povos tupinambás desde o início do século XVI. A nau Bretoa era um navio português, que singrava os mares com a bandeira do reino luso, mas havia sido construído nos portos da Bretanha, na França, já os registros de suas operações e viagem estão em um relatório técnico de cerca de quinze páginas intitulado *Livro de viagem da Nao Bretoa*, cujo original se encontra depositado no Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

Cumprida uma nota sobre a exploração de pau-brasil no território dessa época, que ainda que fosse uma atividade mercantil que não envolvesse o escravismo indígena, era, de certa forma, uma prática que degradou o ecossistema em que os povos originários viviam, sendo o início da colonização do território. As árvores,

algumas centenárias, foram removidas ao número de centenas de milhares, sistematicamente até a extinção, em toda a costa do Brasil, o que permitiu a posterior colonização do território, tendo em vista que a mata fechada era um empecilho para uma ocupação efetiva pelos colonizadores. Além da quase extinção do pau-brasil, nessa atividade econômica e mercantil, a pele de onça, o tráfico de animais silvestres como araras, micos entre outros, era comum, em uma prática predatória aos ecossistemas.

Dessa forma, o evento histórico conhecido atualmente como França Antártica, que foi uma colônia ultramarina francesa de duração efêmera, registrada entre os anos de 1555 e 1567, não foi um fato histórico isolado, mas o resultado de uma longa interação entre Brasil, França e Portugal no sistema econômico mercantil, em um momento que uma longa parceria de décadas foi desfeita. A França Antártica foi caracterizada pela tentativa de ocupação da Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, e fundada a partir de uma aliança franco-tamoio, com indígenas que habitavam a região. Essa aliança com povos tupinambás, cujo etnônimo mais específico era a denominação de tamoios, a fim de diferenciar outros grupos e povos, eram a população predominante no território litorâneo ainda não ocupado por colonizadores. A aliança franco-tamoio foi confrontada por uma outra aliança militar, a aliança luso-tupi (Prado Jr, 1981), que a sucedeu também no domínio territorial, culminando esses eventos com a fundação do Rio de Janeiro em 1565 (Holanda *et al.*, 2007; Bueno, 2019).

Nas palavras da coleção dirigida por Sérgio Buarque de Holanda:

Não é aqui [no Nordeste do Brasil], é num ilhéu da Guanabara, que a 10 de novembro de 1555 desembarcará Nicolas Durand de Villegagnon com seus companheiros, para criar uma colônia, pomposamente chamada França Antártica. Depois de brilhante carreira militar, tendo já pelejado em Argel contra os mouros, na Hungria contra os otomanos, no Piemonte contra os imperiais, na Escócia contra os ingleses e, de novo, contra os turcos, em Malta, esse cavaleiro, feito vice-almirante da Bretanha, não encontrara, de parte de Henrique II, o apoio esperado, numa desinteligência que teve com

o governados de Brest em 1553. Ferido assim no amor-próprio, e contaminado, ao que consta, pelo entusiasmo que animava certa relação de um viajante que corra estas partes, dispôs-se Villegagnon a tentar aqui uma empresa de colonização capaz de satisfazer seu gosto de aventuras e grandezas. Essa, a acreditar em testemunhas da época, a origem mais longínqua do estabelecimento que pretendeu plantar entre as terras portuguesas do Novo Mundo (Holanda *et al.*, 2007, p. 166).

Esse evento histórico quinhentista, que culminou em 1565 na fundação do Rio de Janeiro pelos portugueses, foi largamente documentado, tanto por franceses como por portugueses, e graças aos seus relatos podemos contemporaneamente compreender a cultura tupinambá, predominante no território, assim como compreender o processo de contato de línguas, devido às interações interculturais derivadas desse processo em meados do século XVI. Nesse sentido, buscamos, na sequência revisitar um dos documentos mais relevantes desse período, uma das fontes textuais, que é a *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil, autrement dite Amérique* (Léry, 1578), de autoria de Jean de Léry (1534-1613).

Revisitar esses fatos históricos e os documentos textuais dele derivados auxilia-nos a compreender o contexto de plurilinguismo linguístico que envolvia o período de desenvolvimento da economia mercantil do século XVI, isto é, a dinâmica de contato linguístico que afetou regiões do território do Brasil.

Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil, autrement dite Amérique

A obra, *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil, autrement dite Amérique est un récit de voyage* (Léry, 1578), é um texto que foi publicado pela primeira vez em 1578, sendo reeditado inúmeras vezes, inclusive em latim, sob o título, *Historia Navigationis in Brasiliam, quae et America Dicitur* (Kaltner, 2011). A obra de cerca de quinhentas páginas, em sua "*editio princeps*" (primeira edição) é dividida em vinte e dois capítulos, que narram desde a partida dos

franceses do porto de Honfleur ao Brasil até o seu retorno. Desses capítulos, interessa-nos o capítulo XX, que descreve um diálogo intercultural entre um francês e um tupinambá.

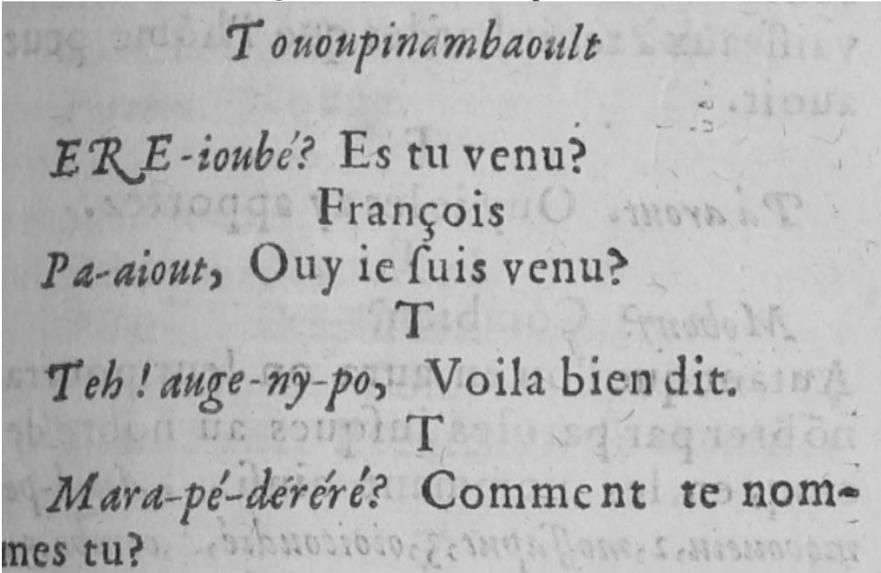
O capítulo é intitulado *Colloque de l'entree ou arrivee en la terre du Bresil entre le gens du pays nommez Toupinambaoults et Toupinenquin en langage Sauvage et François* (Diálogo da entrada ou chegada na Terra do Brasil, entre as gentes do país nomeadas como tupinambás e tupiniquins, em língua selvagem e francês) (Léry, 1578, p. 340-364). O colóquio entre o indígena e o francês pode ser considerado como uma peça de informação que talvez não reflita exatamente como essa ecologia do contato de línguas se deu, sendo, pois, um texto do olhar europeu sobre os indígenas tupinambás, porém, é um registro da tentativa de aproximação entre dois povos, ainda que sob uma perspectiva assimétrica entre colonizador e colonizado. O texto, em si, é um reflexo de um contato real que aconteceu, de um diálogo que pode ter seguido até um rumo diverso do que foi apresentado no texto, mas para o leitor contemporâneo resta como resquício verossímil desse fato histórico apenas o registro documental de Jean de Léry, e uma das poucas fontes da língua tupinambá do século XVI.

A obra foi traduzida em português e publicada em 1889, por Tristão de Alencar Araripe, e o diálogo intercultural da obra foi debatido pelo tupinólogo Lemos Barbosa (1944), na obra *Estudos de Tupi*, em que comenta a edição de Plínio Airosa sobre o diálogo. Por se tratar de uma edição quinhentista bilíngue, feita por Léry (1578), a obra apresenta uma certa imprecisão na tradução da língua tupinambá, conforme os comentários de Lemos Barbosa (1944), demonstrando que a comunicação intercultural nem sempre era precisa, assim como a mútua compreensão entre indígenas tupinambás e os franceses da França Antártica, em meados do século XVI. Por fim, o tupinólogo Eduardo Navarro (1998) publicou uma versão com ortografia atualizada e tradução em seu curso de tupi antigo, o *Método Moderno de Tupi Antigo*, que servirá de fonte para nossos comentários acerca do texto. Ao mesmo tempo, o tema do diálogo é bem simples, pois se trata de uma

conversa sobre as mercadorias trazidas pelos europeus e trocadas com os indígenas tupinambás pelas toras de pau-brasil.

Vejamos um excerto, primeiro em versão fac-símile:

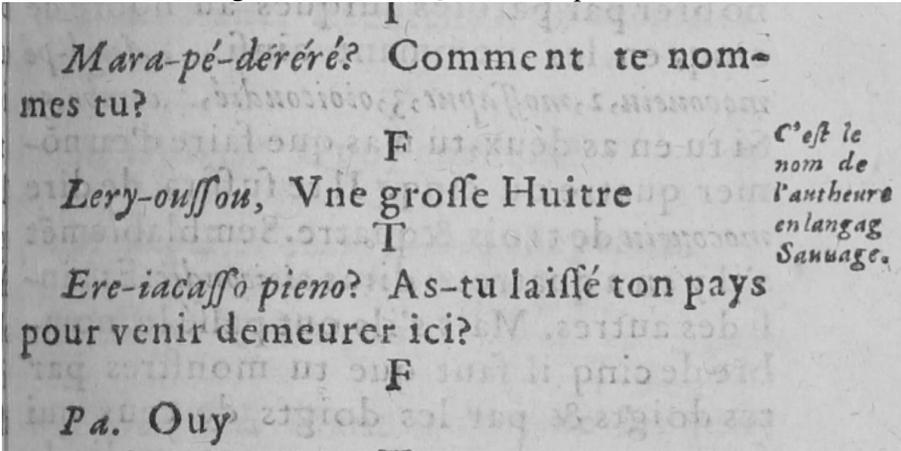
Imagem 2 - Início do colóquio



Tououpinambaoult
ERE-ioubé? Es tu venu?
François
Pa-aiout, Ouy ie suis venu?
T
Teh! auge-ny-po, Voila bien dit.
T
Mara-pé-dérééré? Comment te nom-
mes tu?

Fonte: Léry (1578, p. 341).

Imagem 3 - Continuação do colóquio



Mara-pé-dérééré? Comment te nom-
mes tu?
F
Lery-ousson, Vne grosse Huitre
T
Ere-iacasso pieno? As-tu laissé ton pays
pour venir demeurer ici?
F
Pa. Ouy

*C'est le
nom de
l'auteur
en langag
Sauuage.*

Fonte: Léry (1578, p. 341).

O início do diálogo se dá com a apresentação entre o francês e o indígena, que, em seguida, pergunta sobre os produtos que ele traz para o escambo:

Tupinambá: - Ere-îu-pe? (Você veio?)

Francês: - *Pá, a-îur.* (Sim, eu vim)

Tupinambá: - *Té, aûîé n'ipó! Marã-pe nde r-era?* (Ah! Muito bom! Como você se chama?)

Francês: - *Reri-ûasu.* (Grande Ostra)

Tupinambá: - *Ere-îê-akasó-p(e) i'ang?* (Você imigrou, por acaso?)

Francês: - *Pa.* (Sim) (Navarro, 1998, p. 439).

Nesse pequeno excerto podemos ver a habilidade comunicativa do “*trouchement*”, o intérprete francês da língua tupinambá em iniciar uma conversa com o indígena para apresentar os seus produtos, que vêm em uma caixa, como roupas coloridas e utensílios diversos, inclusive equipamentos com finalidade militar, para que os tupinambás combatassem os seus inimigos indígenas como os tupiniquins, entre outros. Note-se que o diálogo intercultural se dá com elementos de conversa que apresentam uma dinâmica interativa. Há um vínculo de cordialidade entre ambos os falantes, perguntas e respostas objetivas como comerciantes de seus povos, já acostumados à diplomacia mercantil. Os indígenas diferenciavam bem entre os europeus que estavam apenas de passagem em busca do pau-brasil daqueles que viriam para ficar, o que revelava já um certo temor do processo de colonização que estava prestes a eclodir na região e levaria à Confederação dos Tamoios em seguida.

O documento que Léry apresenta faz uma transcrição da língua tupinambá conforme a fonologia da língua francesa de sua época, enquanto a versão de Navarro apresenta a transcrição dos Estudos de Linguagem contemporâneos, após séculos de tupinologia no Brasil, e em língua portuguesa. O documento ainda carece de uma edição que englobe todas as suas línguas de edição, o francês, o latim e o tupinambá, o que daria acesso a outros linguistas interessados no tema, e pode ser um desdobramento de

pesquisas posteriores sobre as relações Brasil e Europa, e a história do pensamento linguístico nesse contexto intercultural.

Considerações finais

A ecologia do contato de línguas no Brasil do século XVI entre os povos originários foi drasticamente alterada com a expansão marítima europeia e a chegada dos colonizadores ao território invadido pelas atividades econômicas mercantis. Inicialmente, as línguas indígenas sofreram os acréscimos de novos vocábulos que representavam as novas coisas e objetos trazidos pelos mercadores europeus. Com o passar do tempo, os próprios europeus aprenderam as línguas indígenas, podendo assim interagir de modo mais efetivo na construção de alianças e em uma interação mútua, ainda que assimétrica, no processo de colonização linguística. Por fim, em uma sucessão de confrontos, marcados pelo escravismo indígena e o genocídio, o Brasil quinhentista configurou-se como uma colônia ultramarina do reino de Portugal, o início do Brasil Colônia.

O episódio histórico da França Antártica, a efêmera colônia francesa ultramarina fundada na Baía de Guanabara, que perdurou entre 1555 e 1567, foi um momento fundamental na dinâmica dessa ecologia do contato de línguas, pois derivou de seus desdobramentos uma primeira organização social mais ampla dos povos tupinambás como resistência ao projeto colonial, a Confederação dos Tamoios, liderada pelo indígena Cunhambebe, uma revolta que foi sufocada e capitulou frente à aliança entre portugueses e tupiniquins, uma aliança luso-tupi, como também descreveu Caio Prado Jr (1981), em sua célebre obra *Formação do Brasil Contemporâneo*.

Se havia dois projetos coloniais distintos, um franco-tamoio e outro luso-tupi, no território do Brasil, a descontinuidade da França Antártica em 1567, dois anos após a fundação do Rio de Janeiro, em 1565, marcou a hegemonia do projeto colonial português sobre a costa do Brasil, tendo determinado o destino futuro do território e

de seus recursos naturais como colônia ultramarina do reino de Portugal até 1822, em um longo ciclo de invasão e ocupação territorial. A colonização do território posteriormente possibilitou também uma colonização linguística em outro momento histórico, já no século XVIII, todavia, nos séculos XVI e XVII a língua tupinambá ainda predominava entre os habitantes da colônia.

Referências

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BATISTA, R. de O. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: BATISTA, R. *et al.* **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 81-114.

BUENO, E. **Náufragos, traficantes e degredados**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

COLOMBAT, B. **La Grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique**. Grenoble: ELLUG, 1999.

COUTO, H. **Ecolinguística. Estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus Editora, 2007.

DETALHE do mapa "*Terra Brasilis*" (Atlas Miller, 1519). Atualmente na Biblioteca Nacional de França. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Atlas_Miller. Acesso em: 03 mai. 2025.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.

HOLANDA, S. B. de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Volume 1 do I tomo. "A época colonial". Do descobrimento à expansão territorial. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2007, [1960].

KALTNER, L. F. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). **Revista da Abralín**, n.19, p.1 - 25, 2020.

KALTNER, L. F. Historiografia da Linguística e Gramaticografia: fundamentos teórico-metodológicos. In: WINDLE, J. A.; SAAVEDRA, M. M. G. (org.). *História, política e contato linguístico*. [recurso eletrônico]. Niterói: EdUFF, 2023, p. 182-212.

KALTNER, L. F.; SANTOS, M. C. S. dos. History of Linguistic Thought and Grammar Praxis in Brazil: It Possible to Periodize?. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2023. DOI: 10.25189/2675-4916.2023.v4.n1.id679. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/679>. Acesso em: 3 mai. 2025.

KALTNER, L. F. **Brasil e Renascença**: a cultura clássica na origem do Brasil. Curitiba: Appris, 2011.

KOERNER, K. **Quatro décadas de historiografia linguística**: estudos selecionados. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.

LEMOS BARBOSA, A. **Estudos de Tupi**: O "Diálogo de Léry" na restauração de Plínio Airoso (Barbosa 1944). Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:barbosa-1944-estudos>. Acesso em: 03 mai. 2025.

LÉRY, J. de. **Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil, autrement dite Amérique [...]**. Rochelle: Antoine Chuppin, 1578. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000030195&bbm/8332#page/396/mode/1up>. Acesso em: 03 mai. 2025.

LUCCHESI, D.; SAAVEDRA, M. M. G. Mudança linguística e contato entre línguas. In: WINDLE, J. A.; SAAVEDRA, M. M. G. (org.). **História, política e contato linguístico**. [recurso eletrônico]. Niterói: EdUFF, 2023, p. 14-51.

NAVARRO, E. **Método Moderno de Tupi Antigo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PRADO JR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo – colônia**. Brasília: Editora Brasiliense, 1981.

SANTOS, M. C. S dos. Schola Aquitanica (1583): Latin grammar and Renaissance tradition. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 452–463, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1946. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1946>. Acesso em: 03 mai. 2025.

SWIGGERS, P. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. *In*: BATISTA, R. *et al.* **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80.

TANNUS, C. A. K. Um olhar sobre a literatura novilatina em Portugal. **Calíope, Presença Clássica**. n 16, p.13-31, 2007.

A POLÍTICA MISSIONÁRIA NA AMÉRICA PORTUGUESA QUINHENTISTA: O CONTATO ENTRE LÍNGUAS E A EXPANSÃO DA LÍNGUA VERNACULAR EUROPEIA.

Viviane Lourenço Teixeira¹

Introdução

Na América Portuguesa quinhentista, a política missionária desempenhou papel central no processo de colonização e catequese dos povos indígenas. As ordens religiosas, especialmente os jesuítas, foram responsáveis por organizar ações evangelizadoras que buscavam não apenas converter os nativos ao cristianismo, mas, também, integrá-los ao universo sociocultural europeu. Nesse contexto, o contato entre línguas teve um impacto significativo, sendo a língua de cultura tupinambá, amplamente falada pelos povos indígenas do litoral, adotada inicialmente como Língua Geral² para facilitar a comunicação entre colonizadores e os povos autóctones.

O uso da língua tupinambá como língua franca não apenas propiciou a comunicação direta entre diferentes etnias indígenas e entre nativos e colonizadores, mas também teve profundas implicações sociais e culturais. A imposição de uma língua europeia sobre os nativos não se deu de forma imediata, mas através de um processo gradual de ensino e adaptação. Inicialmente, os missionários usaram a língua indígena para se aproximar dos povos indígenas e facilitar o processo de catequese.

¹ Universidade Federal Fluminense. Email: viviane_lourenco@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3969338938156113>.

² Atentamos ao fato que a Língua Geral é o termo para referir-se à *Língua brasílica*, a língua indígena majoritariamente falada na costa do Brasil, nas primeiras décadas da colonização.

No entanto, com o tempo, a língua vernacular foi se consolidando como a principal língua de comunicação, não apenas no contexto religioso, como também nas relações sociais e econômicas.

Acerca da língua vernacular, termo que será usado por nós, juntamente com língua portuguesa, nos valem os do mestre Said Ali, em sua obra *Lexeologia* (1964), na qual, em seu prólogo, afirma:

Distingo no português histórico dous períodos principais: o português antigo, que se escreveu até os primeiros anos de século XVI, e o português moderno. A esta segunda fase pertencem já a Crônica de Clarimundo (1520), de João de Barros, as obras de Sá de Miranda, escritas entre 1526 e 1558, as de Antônio Ferreira, a crônica de Palmeirim de Inglaterra e outros trabalhos literários produzidos por meados do século. Robustecida e enriquecida de expressões novas a linguagem usada nas crônicas desta época, que relatam os descobrimentos em África e Ásia e os feitos das armas lusitanas no Oriente, culmina o apuro e gosto do português moderno nos *Lusíadas* (1572). É o século da Renascença literária, e tudo quanto ao depois se escreve é a continuação da linguagem desse período (Ali, 1964, p. 8).

Assim, entende-se que o português que os povos indígenas tiveram contato, nos primórdios pós-1500, mescla entre o antigo e o moderno.

A partir desses dados, já nos é possível afirmar que o contato linguístico, nesse contexto, é multifacetado, pois envolve não apenas a troca de palavras, mas também a imposição de uma nova ordem social e cultural. Ao analisarmos esse contato, devemos considerar que cada situação de intercâmbio linguístico é única, como destacado por Savedra; Pereira; Gaio (2019), e delimitada pelo contexto histórico e social em que ocorre. O contato linguístico não é apenas uma troca de idiomas, mas uma interação complexa que envolve dinâmicas de poder, identidade e cultura.

Ao se pensar em contato linguístico (doravante CL), é necessário ter em mente que as línguas entram em contato porque pessoas estão em contato. Ou seja, o CL e todos os fenômenos que dele provêm são um resultado natural da interação social entre indivíduos, sendo, portanto, um evento constante e inevitável. Assim, independentemente do enfoque da nomenclatura, estuda-se, nessa área, a influência mútua que indivíduos,

grupos de indivíduos e suas variedades desempenham uns sobre os outros quando em contato (Savendra; Spinassé, 2021, p. 105).

Portanto, a compreensão desse fenômeno exige uma análise contextualizada, levando em consideração as particularidades de cada situação de contato.

A fim de explorarmos esta questão, no recorte temporal compreendido entre 1549 e 1556, época do período missionário na história do pensamento linguístico, optou-se por agrupar outras disciplinas à análise. Isso dado, a Historiografia (da) Linguística e a Linguística Missionária somam-se ao estudo do Contato Linguístico, pois oferecem ferramentas valiosas para a compreensão desse processo. Através da reconstrução do ideário linguístico dos períodos de contato, podemos entender como os textos produzidos pelos missionários e pelos próprios indígenas, em casos diversos, revelam uma adaptação mútua e uma negociação cultural.

As teorias sobre *code-switching*, ou alternância de código, também se aplicam bem a esse contexto, pois refletem a maneira como as línguas se entrelaçam em um ambiente intercultural. A troca entre o português e a língua geral, por exemplo, é uma estratégia comunicativa que possibilitava a comunicação entre diferentes grupos linguísticos e sociais, ao mesmo tempo em que refletia as complexas relações de poder e dominância.

Ademais, no estabelecimento da América Portuguesa quinhentista, o ensino da língua vernacular e a catequese não se restringiam a um simples processo de conversão religiosa. Eles eram parte integrante de um projeto colonial que visava consolidar a presença de Portugal no novo território. O ensino da língua portuguesa não era apenas uma forma de comunicação, mas também um instrumento de controle social e de afirmação do poder colonial. Com o uso da língua como meio de catequese, os missionários buscavam não apenas a conversão religiosa, como também a criação de uma sociedade que estivesse submissa à ordem europeia, conforme os interesses da coroa portuguesa.

Esse processo de expansão da língua portuguesa deve ser analisado não apenas sob a ótica linguística, mas também sob a perspectiva política e cultural. Em um contexto em que a imigração em massa de europeus para as Américas era limitada, o ensino da língua portuguesa e a catequese foram estratégias essenciais para garantir a ocupação territorial e a incorporação dos povos indígenas ao projeto colonial. Como indica a análise qualitativa de fontes documentais, a expansão da língua portuguesa foi uma das formas mais eficazes de estabelecer o controle territorial e garantir a presença contínua do Império Português nas terras recém-invasadas.

Em suma, a política missionária na América Portuguesa não pode ser entendida apenas como um esforço religioso. Ela foi também uma ferramenta crucial de colonização linguística e cultural. O processo de catequese e o ensino da língua portuguesa foram essenciais para a integração dos povos indígenas ao universo sociocultural europeu e para a construção de uma identidade colonial portuguesa nas Américas.

O impacto desse contato linguístico perdura até os dias de hoje, com a língua portuguesa consolidada e falada em grande parte da América Latina, refletindo, em sua estrutura e vocabulário, as marcas desse longo processo de colonização. A linguagem, enquanto expressão intrínseca da cultura, não se configura como um elemento estático, mas sim como um fenômeno em constante transformação, acompanhando os movimentos históricos, sociais e políticos das sociedades. Nesse sentido, os processos de colonização e ocupação territorial, sobretudo aqueles protagonizados por Portugal, promoveram não apenas a imposição de modelos culturais, mas também a adoção forçada de línguas hegemônicas em detrimento de repertórios linguísticos locais.

Tal dinâmica resultou na invisibilização e, em muitos casos, no silenciamento de línguas e culturas originárias, que foram sistematicamente subordinadas aos projetos coloniais de padronização linguística. Como destacam estudiosos da sociolinguística crítica, a imposição da língua do colonizador

operava como instrumento de controle simbólico e político, consolidando práticas de dominação e apagamento das identidades linguísticas.

Dessa forma, o processo de expansão linguística não pode ser dissociado das estruturas de poder e dos mecanismos de hegemonia cultural impostos na América desde os períodos iniciais da colonização. Isso nos leva ao que defende Lagares (2013):

O próprio caráter social e cultural do objeto 'língua' (que, como todo objeto cultural, tem uma história) faz com que seja impossível reconhecer e delimitar idiomas sem levarmos em conta as condições sociopolíticas e históricas das comunidades que os falam (Lagares, 2013, p. 386).

Em posse desses dados, o presente capítulo visa ratificar que a colonização da América portuguesa foi marcada não apenas pela exploração econômica e territorial, mas também por uma profunda transformação linguística e cultural, assim como a imposição da língua portuguesa sobre os povos originários, sendo esta utilizada não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento de poder, dominação e civilização, segundo os moldes europeus (Mattos; Silva, 2004).

Outro aspecto explorado surge do fato que, durante o século XVI, o processo de colonização da América Portuguesa foi marcado por uma complexa interação com objetivos econômicos somados aos religiosos e linguísticos. Diante da atuação missionária que desempenhou papel central nesse contexto, promovendo um contato intenso entre o português e as línguas indígenas, opta-se por usar o campo da Linguística Missionária; este propõe-se a uma análise da política linguística implícita e explícita nas ações missionárias jesuíticas, no intuito de compreender como o idioma português foi progressivamente instalado como língua de poder e "civilização".

A fim de se alcançar o objetivo de discutirmos de forma coesa, acerca da política missionária na América Portuguesa quinhentista, com destaque para o contato entre línguas e a expansão da língua vernacular europeia, este capítulo estará dividido em: contexto

histórico e linguístico da América Portuguesa quinhentista; a política missionária; o ensino da língua portuguesa e a catequese como mecanismos de dominação; e considerações finais.

Contexto histórico e linguístico da América Portuguesa quinhentista

No início da colonização, a diversidade linguística dos povos indígenas brasileiros era notável. Estima-se que mais de mil línguas eram faladas no território antes da chegada dos europeus (Rodrigues, 1986, 1993). No entanto, com o avanço da ocupação lusa, iniciou-se um processo de substituição dessas línguas pela língua portuguesa, promovido inicialmente de maneira indireta, por meio da adoção de línguas gerais, como a de cultura Tupinambá.

Conforme observa Serafim da Silva Leite (1949), os primeiros missionários, sobretudo jesuítas, optaram por aprender a língua dos nativos, a fim de facilitar o processo de catequização. O tupi, em especial sua variante tupinambá, foi estruturado como língua geral, sendo normatizado por meio da gramática de Anchieta, *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil* (1595).

A expansão marítima portuguesa no século XV e a chegada dos portugueses ao território que viria a ser o Brasil inserem-se no contexto maior das empresas coloniais europeias. Além do fator quantitativo — a grande população falante das línguas tupis —, houve um fator qualitativo: a decisão consciente, especialmente dos missionários, de aprender e utilizar essas línguas no processo de evangelização. Assim, o tupinambá foi sistematizado em gramáticas, dicionários e textos catequéticos, alguns dos quais permanecem como importantes registros históricos e linguísticos.

Os Tupi do litoral, entre a Bahia e o Rio de Janeiro, formavam uma série de tribos bastante homogêneas cultural e lingüisticamente. Os dialetos que falavam foram aprendidos pelos brancos, e daí se desenvolveu uma língua geral de intercurso, que era fundamentalmente o dialeto tupinambá, de um

dos grupos mais importantes e mais em contacto com os Portugueses (Câmara Jr., 1979, p. 27).

Dado isso, a chamada *Língua Geral* é uma língua derivada do tupinambá, que, ao longo dos séculos XVI e XVII, foi adotada como língua franca na colônia. Esse idioma não surgiu de uma simples imposição, mas de uma necessidade prática de comunicação em um território caracterizado por sua enorme diversidade étnica e linguística.

Distinguem-se duas variantes principais da Língua Geral:³ *Língua Geral Paulista* (LGP): desenvolvida na região Sudeste, particularmente entre os bandeirantes e sertanistas, servia como meio de comunicação com os povos do interior; *Língua Geral Amazônica* (LGA- Nheengatu): estruturada no contexto das missões jesuíticas na Amazônia, tornou-se uma língua viva, utilizada até os dias atuais em algumas comunidades (Rodrigues, 1996).

A difusão da Língua Geral está diretamente associada ao trabalho missionário, que via na língua indígena não apenas um instrumento de comunicação, mas também um meio eficaz para a catequização e controle das populações nativas. Contudo, essa política entrava em tensão com os interesses da Coroa, que via na imposição do português um mecanismo de integração e dominação colonial (Mariani, 2003).

Nosso enfoque está no recorte temporal da primeira metade do século XVI, todavia vale destacarmos que, a partir do século XVIII, com o fortalecimento do poder central metropolitano, especialmente durante o governo do Marquês de Pombal, ocorreram mudanças significativas na política linguística colonial. Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a promulgação do *Diretório dos Índios* (1757), foi oficialmente proibido o uso de línguas indígenas nas atividades civis e religiosas.

Essa política visava consolidar o português como idioma único da colônia, tanto para reforçar os laços com a metrópole quanto

³ Considera-se ainda uma terceira Língua Geral, o Guaraní Criollo (GNC); esta, contudo, possui marcas mais acentuadas da colonização espanhola.

para enfraquecer a influência das ordens religiosas. Como resultado, a *Língua Geral Paulista* entrou em processo de extinção progressiva, embora o *Nheengatu* tenha resistido na Amazônia.

O fenômeno da Língua Geral na América Portuguesa quinhentista é um exemplo eloquente da complexidade dos processos de contato linguístico em contextos coloniais. Mais do que um simples meio de comunicação, a Língua Geral refletia as relações de poder, dominação e resistência que marcaram a colonização.

Apesar das tentativas de apagamento promovidas pela política linguística da Coroa portuguesa, a herança desse contato permanece viva, seja na presença do *Nheengatu*, seja nas inúmeras palavras de origem tupi que integram o léxico do português brasileiro. Compreender esse processo é fundamental para a valorização da diversidade linguística e para a reflexão crítica sobre os legados da colonização.

A política missionária: os jesuítas em ação

A catequese dos povos indígenas constituiu um dos pilares do projeto colonial português. A missão evangelizadora não visava apenas converter os indígenas ao cristianismo, mas também moldá-los segundo os padrões culturais europeus, nos quais a língua portuguesa ocupava papel de destaque. Os jesuítas, principais agentes da missão religiosa no Brasil quinhentista, adotaram inicialmente uma política de aprendizagem das línguas indígenas, com destaque para o tupi, visando facilitar a comunicação e a conversão. Autores como Anchieta e Nóbrega produziram gramáticas e catecismos em tupi, como estratégia de aproximação linguística (Batista, 2005). No entanto, essa aparente valorização das línguas nativas coabitava com um projeto de substituição linguística a médio prazo.

O tupi, falado por diversos grupos indígenas ao longo do litoral brasileiro, tornou-se a base da Língua Geral. Esta, utilizada tanto pelos missionários quanto por colonos e nativos, era utilizada

em contextos de trocas culturais e comerciais; era, no entanto, uma ferramenta ambígua: se por um lado preservava aspectos da estrutura indígena, por outro incorporava vocábulos e estruturas do português, revelando o viés colonizador do processo.

Os gramáticos missionários, ao moldarem o tupi conforme as estruturas da gramática latina, não apenas registraram uma língua, mas a adaptaram a uma visão de mundo europeia, o que acarretou profundas transformações semânticas e pragmáticas. Os missionários jesuítas foram fundamentais na institucionalização do Tupinambá como Língua Geral. A escolha pela língua indígena visava facilitar a comunicação com os povos locais, promovendo a catequese sem rupturas imediatas com as culturas nativas. Não obstante, o uso do Tupinambá foi normatizado a partir de categorias gramaticais europeias, resultando numa versão padronizada voltada aos propósitos coloniais e religiosos (Zwartjes, 2019).

Desde o início da ocupação do Brasil, os missionários jesuítas assumiram a tarefa de converter os povos indígenas ao cristianismo. Para isso, perceberam a necessidade de dominar as línguas nativas, especialmente o Tupi, falado ao longo do litoral. José de Anchieta utilizou o idioma nativo para a evangelização, “[...] na língua dos índios, escreveu o catecismo e peças teatrais, além de hinos religiosos” (Macedo; Teixeira, 2024, p. 224). A língua, nesse contexto, era vista como um instrumento de salvação, mas também de domesticação dos corpos e das mentes dos povos autóctones.

As gramáticas missionárias criadas no século XVI não tinham apenas fins descritivos. Elas visavam ordenar o idioma indígena de forma a servir melhor às finalidades da catequese. Essa normatização implicava ajustes às estruturas da língua latina, com consequências profundas para a semântica e pragmática das línguas nativas. Assim pode-se afirmar que as gramáticas jesuíticas eram ferramentas híbridas que, ao mesmo tempo que documentavam as línguas indígenas, as distorciam ao traduzi-las para uma epistemologia europeia.

A Língua Geral, baseada no tupi, como supracitado, tornou-se uma espécie de língua franca no Brasil colonial, e fora utilizada por jesuítas, colonos e indígenas nas regiões onde a comunicação interétnica era necessária. Entretanto, a institucionalização da Língua Geral também representava uma forma de centralização cultural, já que muitas outras línguas indígenas foram deixadas de lado ou desapareceram. Argumenta-se que esta era, na prática, uma língua de mediação, mas também de exclusão, pois operava dentro de um modelo linguístico funcional à lógica da colonização. Nesse modelo, a diversidade linguística era tolerada apenas até o ponto em que não ameaçasse o controle missionário.

Esses aspectos nos conduzem à sociolinguística de contato. Este estudo, no contexto da colonização portuguesa, no século XVI, revela que a língua foi um dos principais instrumentos de dominação colonial. A imposição do português teve efeitos duradouros na configuração linguística do Brasil, promovendo o apagamento de inúmeras línguas indígenas e africanas. Contudo, a resistência linguística também se fez presente, evidenciando que os processos de contato não são apenas de submissão, mas também de negociação e ressignificação cultural.

Logo, com o tempo, a política linguística se tornou mais explícita em sua intenção de substituir as línguas indígenas pelo português. A imposição do português foi gradativa, mas firme, associada ao progresso, à fé e à ordem. A *Carta Régia* de 1757, que proibia o uso das línguas indígenas nas escolas, é um marco simbólico, entretanto os indícios de substituição linguística datam do próprio século XVI, como observa Mattos e Silva (2004). A língua portuguesa era vista como o idioma da razão, em contraste com os idiomas “bárbaros” dos nativos. Assim, o ensino do português era, ao mesmo tempo, uma ferramenta de conversão e de controle social, consolidando a hegemonia cultural europeia.

O contato linguístico no Brasil colonial resultou em uma drástica redução da diversidade linguística. Estima-se que centenas de línguas desapareceram ou foram marginalizadas. A política de promoção do português, direta ou indiretamente, contribuiu para

a desarticulação das estruturas socioculturais indígenas, muitas das quais estavam profundamente ancoradas em suas línguas. Isso demonstra como a substituição linguística esteve associada a processos mais amplos de despossessão territorial e epistemológica. O desaparecimento das línguas não se deu apenas pela violência física, mas também por meio de políticas educativas e religiosas que as tornavam impraticáveis.

Dado isso, ratifica-se que a política missionária na América Portuguesa quinhentista não foi apenas um “projeto espiritual”, mas também linguístico. O contato entre o português e as línguas indígenas gerou formas híbridas e temporárias de comunicação, mas com clara assimetria de poder. O português, ao ser promovido como língua da fé e da civilização, ocupou espaço central na reconfiguração da identidade linguísticas do Brasil colonial.

O ensino da língua portuguesa e a catequese como mecanismos de dominação

Os jesuítas foram protagonistas na institucionalização da Língua Geral. Acreditavam que, ao ensinar o cristianismo na língua dos nativos, estariam mais próximos da alma indígena. Segundo Leite (1949) e Mattos e Silva (2004), a estratégia linguística adotada pelos jesuítas no processo de colonização, embora aparentemente respeitasse as línguas indígenas ao utilizá-las na catequese, configurava-se, na verdade, como uma poderosa ferramenta de dominação cultural. Essa prática linguística visava não apenas à evangelização, mas também à imposição progressiva da língua portuguesa como instrumento de controle e assimilação sociocultural dos povos originários.

As escolas missionárias ensinavam o tupi tanto para indígenas quanto para colonos, gerando uma comunidade linguística híbrida. A gramática de Anchieta e as cartas jesuíticas oferecem testemunhos do aprendizado e uso cotidiano do tupinambá na administração missionária. As obras de João de Barros, *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539) e

Grammatica da língua portuguesa (1540) são exemplos concretos do projeto linguístico e catequético do colonizador lusitano.

A catequese foi um dos pilares da ocupação simbólica e material do território americano. A Companhia de Jesus, principal agente da evangelização no século XVI, entendia que o domínio espiritual das populações indígenas deveria vir acompanhado de um controle linguístico. Inicialmente, os jesuítas aprenderam as línguas indígenas, como o tupi antigo, para facilitar a comunicação e a instrução religiosa. No entanto, a médio prazo, buscou-se promover o uso da língua portuguesa como meio de integração dos nativos ao sistema colonial.

A escassez de colonos portugueses dispostos a emigrar para o Brasil impôs à Coroa a adoção de uma política missionária que envolvia a transformação do indígena em súdito cristão. A língua portuguesa, nesse contexto, tornava-se um instrumento de “europeização” cultural, atuando como substituto simbólico da presença demográfica. Ao mesmo tempo, a destruição das línguas indígenas, promovida por ações de ensino forçado e repressão religiosa, contribuía para o apagamento das identidades nativas e sua submissão à ordem colonial. Conforme, Rodrigues (1993, p. 85): “O contato com o colonizador europeu, desde o século XVI, significou para muitas línguas indígenas um processo irreversível de extinção, decorrente de políticas de assimilação, catequese e imposição cultural”.

A catequese visava não apenas a conversão religiosa, mas a conformação de um modo de vida ocidental e cristão, associado aos valores europeus. Os manuais catequéticos, como o *Catecismo na Língua Brasileira*, texto empreendido pela Companhia de Jesus, que se consolidou com a impressão do primeiro catecismo tupi, de Antônio de Araújo (1952 [1618]) mostram a tentativa de moldar o pensamento indígena à lógica doutrinária da Igreja. Ao ensinar os princípios cristãos em língua tupi, mas com conteúdo europeu, consolidava-se uma forma de “ocupação pedagógica” do território.

Do ponto de vista linguístico, a política missionária gerou uma complexa situação de bilinguismo, com forte assimetria de poder. Destaca-se que esse fenômeno é:

[...] relativo; uma condição particular, identificada pelo contexto e forma de aquisição das duas línguas, bem como pela manutenção e abandono das mesmas. Com esta condição particular, os indivíduos bilíngues apropriam-se de dois códigos distintos e os utilizam em determinadas comunidades de fala, em diferentes ambientes comunicativos (familiar, social, escolar e profissional) (Savendra, 2009, p. 121).

Assim, na política missionária da América Portuguesa quinhentista, “Essa geração de catecúmenos interculturais começava a desenvolver um bilinguismo crescente na América portuguesa quinhentista, que refletia a expansão do projeto colonial (Teixeira, 2023, p. 112).

Esse bilinguismo também revelava resistências. Muitos grupos indígenas mantinham suas línguas de origem no espaço doméstico e comunitário, enquanto adotavam a Língua Geral ou o português nas interações com os colonizadores. No entanto, como já ressaltado neste capítulo, a adoção da Língua Geral não significava a valorização plena da cultura indígena, mas uma estratégia pragmática para acelerar a cristianização e facilitar a administração colonial. Desse modo, a Língua Geral coexistia com o português, estabelecendo uma situação de bilinguismo funcional nas regiões de missão, embora marcada pela hierarquia linguística.

Apesar da adoção transitória da Língua Geral, o ensino do português era compreendido como condição para a plena integração dos indígenas na ordem colonial. Ou seja, aprender o português era, aos olhos dos colonizadores, não apenas uma questão de comunicação, mas um ato de adesão à fé cristã e ao modelo civilizacional europeu (Azevedo, 2005). A língua portuguesa estava diretamente associada à escrita, ao direito canônico e civil, às práticas burocráticas e aos ritos mais complexos da Igreja. Portanto, dominar o português significava incorporar

não apenas um código linguístico, mas toda uma visão de mundo pautada na lógica do colonizador.

No entanto, apesar de sua importância nos dois primeiros séculos da colonização, baseada em uma catequese como mecanismo de dominação, a Língua Geral sofreu gradativo declínio a partir do século XVIII, quando o Estado português passou a impor o uso do português como símbolo de unidade nacional e controle político.

O *Directorio dos Índios*, promulgado pelo Marquês de Pombal em 1757, proibiu o uso de línguas indígenas em documentos oficiais e na instrução pública, obrigando o ensino e o uso do português (Mattos e Silva, 2004). A partir daí, o tupinambá e suas variantes foram lentamente substituídos, embora seus vestígios permaneçam até hoje em nomes geográficos, vocabulário popular e algumas comunidades tradicionais.

Considerações finais

Em nossas observações foi possível trazer à luz que a análise da política missionária na América Portuguesa quinhentista revela que o contato linguístico foi uma ferramenta central nos processos de colonização, evangelização e construção do império ultramarino português. A imposição da língua portuguesa não se deu de forma abrupta, mas através de práticas cuidadosamente articuladas pelos agentes colonizadores, especialmente os missionários, que entenderam a linguagem como elemento fundamental de controle cultural e espiritual.

No primeiro momento da colonização, observou-se a adoção das línguas indígenas como meio de comunicação e catequese. Os jesuítas, particularmente, compreenderam que o domínio dos idiomas nativos era indispensável para o sucesso de sua missão evangelizadora.

A produção de instrumentos linguísticos, como gramáticas e dicionários das denominadas línguas exóticas no contexto colonial, reflete uma política de gramatização (Auroux, 2009) que, embora

apresentada sob a justificativa de interesse pelo conhecimento das línguas locais, possuía como finalidade central viabilizar a conversão religiosa e consolidar os mecanismos de controle cultural e social sobre as populações indígenas. Esta prática, contudo, estava longe de representar uma valorização da cultura nativa; tratava-se, antes, de um método transitório até que a língua portuguesa pudesse ser difundida de maneira eficaz.

A política linguística da Coroa Portuguesa reforçou, paulatinamente, a necessidade de adoção do português como língua oficial nos espaços de administração, educação e fé. A partir do século XVII, observa-se uma inflexão no discurso missionário, quando a própria legislação metropolitana passa a recomendar o ensino do português aos povos indígenas, como forma de integração e submissão ao projeto colonial. Traz-se os séculos subsequentes, pois estes são impactos e resultados do que ocorrera no século, no qual a construção linguística da língua portuguesa, se inicia.

Ainda em reflexão, segundo Lucchesi (2018), a língua portuguesa, no contexto colonial, assume o papel de instrumento de poder, não sendo apenas meio de comunicação, mas mecanismo de imposição cultural. A expansão da língua portuguesa no Brasil esteve diretamente vinculada a um projeto colonial de natureza linguística e cultural, que não se limitava à simples comunicação, mas atuava como instrumento de dominação e controle. Como afirmam Mattos e Silva (2004) e Auroux (2009), esse processo não foi espontâneo, mas resultado de políticas linguísticas estruturadas, associadas tanto à administração colonial quanto aos esforços missionários.

Nesse contexto, como explicitado ao longo deste capítulo, os jesuítas desempenharam um papel central, utilizando inicialmente as línguas gerais — sobretudo o tupi — como estratégia para viabilizar a catequese e a submissão cultural, conforme evidencia Leite (1949) em seus estudos sobre a atuação da Companhia de Jesus no Brasil. Contudo, esse uso aparente das línguas indígenas não representava a preservação cultural, mas antes uma etapa intermediária de um processo que, posteriormente, resultaria na imposição definitiva do

português como língua hegemônica, promovendo o apagamento linguístico de centenas de línguas originárias, como denuncia Rodrigues (1986, 1993) em suas análises sobre os impactos do contato colonial nas línguas indígenas do Brasil.

É importante destacar que, apesar da aparente tolerância linguística inicial, o projeto missionário sempre esteve vinculado à ideia de civilização europeia, na qual a língua portuguesa ocupava um papel central.

Quanto ao contato linguístico, pelo que afirma Hamers e Blanc (2000, p. 6), “idiomas em contato” é o uso de dois ou mais códigos nas relações entre pessoas e grupos. Essa explicação coaduna com a questão que o contato linguístico também pode ser definido quando não somente dois ou mais grupos, mas também pessoas, com suas respectivas línguas, entram em contato e interagem entre si em um mesmo ambiente, tal como defende Thomason (2001).

A conversão religiosa dos nativos não poderia se dar de forma efetiva sem a imposição dos referenciais linguísticos da fé cristã. Assim, o ensino da língua portuguesa fazia parte do projeto civilizatório, funcionando como uma forma de controle simbólico sobre os povos indígenas.

Nesse sentido, a atuação dos missionários na América Portuguesa não pode ser dissociada do processo mais amplo de apagamento linguístico e cultural dos povos originários. A tentativa de homogeneização linguística refletia uma lógica de dominação que buscava não apenas converter os indígenas à fé cristã, mas também incorporá-los a uma ordem social colonial, hierarquizada e eurocêntrica.

Portanto, a expansão da língua portuguesa na América Portuguesa quinhentista evidencia como a linguagem foi mobilizada como tecnologia de poder, fundamental para a consolidação do domínio colonial. O legado desse processo permanece visível na atual configuração sociolinguística do Brasil, marcada pela hegemonia do português e pela invisibilização e ameaça constante às línguas indígenas.

Embora o contato linguístico tenha inicialmente fomentado uma rica troca cultural, é necessário reconhecer que ele se deu em condições de desigualdade. O bilinguismo que emergiu não era fruto de uma convivência harmoniosa, mas de um processo de colonialidade linguística, no qual uma língua — a portuguesa — foi imposta como veículo de dominação, enquanto as línguas indígenas foram, ao longo do tempo, marginalizadas e, em muitos casos, levadas à extinção.

Portanto, o legado da política missionária na América Portuguesa revela como o contato linguístico e o bilinguismo foram instrumentalizados como ferramentas do projeto colonial. Este processo histórico explica, em grande medida, a atual hegemonia do português no Brasil e a situação de extrema vulnerabilidade das línguas indígenas no presente.

Referências

ARAÚJO, A. **Catecismo na língua brasílica**. Rio de Janeiro: Olímpica, 1952. (*Fac-símile* da edição de 1618).

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

AZEVEDO, M. M. de. **Missionários e línguas na colonização do Brasil**. São Paulo: Loyola, 2005.

CASTRO, Y. L. de. **O português no Brasil: formação e contrastes**. São Paulo: Contexto, 2018.

CÂMARA JR., J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979. p. 7-31.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 385-408, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200009>. Acesso em: 14 mai. 2025.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa; Rio de Janeiro: Livraria Portugália; Civilização Brasileira, 1949. Tomo VII.

LUCCHESI, D. **O português no Brasil: história sociolinguística de uma língua colonial**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MACEDO, A. L.; TEIXEIRA, V. L. Pensamento linguístico no Brasil quinhentista através da carta “Ao Geral Lainez, de Piratininga, março de 1562, recebida em Lisboa a 20 de setembro do dito ano” de José de Anchieta. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 35, n. 68, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v35i68.58960>. Acesso em: 30 set. 2024.

MARIANI, B. Políticas de colonização linguística. **Letras**, n. 27, p. 73-82, 2003. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148511900>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900>. Acesso em: 30 mai. 2025.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RODRIGUES, A. D'I. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, A. D'I. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

RODRIGUES, A. D'I. As línguas gerais sul-americanas. **Papia: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/artigo:rodrigues-1996>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SAVEDRA, M. M. G.; PEREIRA, T. C.; GAIO, M. L. (org.). **Repertórios plurilíngues em situação de contato**. Rio de Janeiro: Edições LCV: LABPEC, 2019.

SAVEDRA, M. M. G.; SPINASSÊ, K. P. Estudos de contato no GT de Sociolinguística. **Revista da ANPOLL**, v. 52, esp., p. 103-117, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52iesp.1587>. Acesso em: 23 mai. 2025.

SAVEDRA, M. M. G. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. *In*: SAVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. (org.). **Sociolinguística no Brasil**: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 121-140.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

SILVA, A. L. da. **História sociolinguística do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SOUZA, L. M. de. Línguas, poder e colonização: a política linguística dos jesuítas na América Portuguesa. **Revista Linguagem & Sociedade**, v. 30, n. 2, p. 204-227, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/l.s.v30i2.33407>. Acesso em: 30 mai. 2025.

SWIGGERS, P. **Historiografia da linguística**: o papel das línguas indígenas e o português no Brasil colonial. 2. ed. Campinas: Editora Linguística, 2013.

TEIXEIRA, Viviane Lourenço. **O pensamento linguístico de João de Barros e as escolas de ler e escrever na América Portuguesa quinhentista**. 2022. 152 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/28573?locale-attribute=en>. Acesso em: 15 out. 2023.

THOMASON, S. G. **Language contact**: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

ZWARTJES, O. Missionary linguistics in the Portuguese colonial empire (1500–1800): a survey. *In*: ZWARTJES, O.; HOVDHAUGEN, E. (org.). **Missionary linguistics V**: translation theories and practices. Amsterdam: John Benjamins, 2019. p. 25-48. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/hl.5.3.02zwa>. Acesso em: 30 maio 2025.

VITALIDADE LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE HERANÇA

LINGUISTIC VITALITY OF BRAZILIAN PORTUGUESE AS A HERITAGE LANGUAGE

Katia de Abreu Chulata¹

Introdução

Teço as palavras iniciais deste texto sobre o português como língua de herança, de agora em diante PLH, para situá-lo em relação ao tema aqui proposto, citando Mia Couto. O escritor moçambicano, com sua fala, em 1993, encerrou o Simpósio “Cenários de língua portuguesa: a vitalidade do idioma”, patrocinado pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em Maputo. A razão da minha escolha se baseia em, pelo menos, dois aspectos: a pertinência para este estudo do título do Simpósio de Maputo e a influência das outras culturas sobre a língua portuguesa e vice-versa, segundo Mia Couto. Eis o trecho que suscitou o meu interesse:

[...] eu acho que o nosso amor pela língua portuguesa é pelo facto dela ter esta capacidade imensa de se tornar plástica, e se deixar moldar pela influência e pelo amor que ela tem por outras culturas e, sobretudo, que as outras culturas nutrem por ela (Couto, 2017 *apud* Macedo, 2017, s.p.)

Ora, Mia Couto suscita sugestões de “contato linguístico” de maneira literária, no excerto acima, sem na verdade explicitar esse conceito da Sociolinguística. Ecoam nas suas palavras o passado e o presente da língua portuguesa, adoçando a imposição linguística colonial para chegar aos múltiplos contatos linguísticos daquele

¹ Università degli Studi “G. d’Annunzio”, Itália. Email: katia.deabreu@unich.it. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0909845582795317>.

período em que Portugal e outras nações colonizadoras embaralharam línguas com medidas funcionais aos próprios interesses coloniais e comerciais. Pidgins, crioulos, variedades linguísticas, normas nacionais se constituíram. No entanto, o presente em construção da língua portuguesa, por meio das migrações maciças, mostra mudanças linguísticas nos sujeitos e nas comunidades migrantes que já há algum tempo mostram-se relevantes do ponto de vista dos estudos linguísticos. Assim, apresentarei algumas questões que os paradigmas dos estudos sobre as línguas minoritárias podem ajudar a esclarecer em relação à vitalidade linguística do PLH.

Pensando a língua como um símbolo identitário (Grosjean, 1982), vou tentar mostrar que o PLH pode não só ser entendido do ponto de vista sociolinguístico com o aporte teórico oriundo dos estudos sobre minorias linguísticas e bilinguismo, enfim, de teorias já clássicas bem definidas e norteadoras da maior parte dos estudos linguísticos, mas também, e como consequência, adquire um perfil fundamental dentro de políticas linguísticas.

Uma tal reflexão não se limita, espero, num enquadramento teórico ensimesmado: é necessário colocar o PLH num quadro teórico que leve a análise linguística de materiais coletados nesse âmbito à realidade psicossocial o mais concreta possível. Isso significa colocar o PLH num patamar científico para não submeter os estudos de caso a um amálgama caótico de dados coletados tão arbitrariamente organizados que qualquer conclusão dada a partir deles se mostra como um cientificismo forçado.

Portanto, pensar na “vitalidade” do PLH em vez de considerar a simples “manutenção” do PLH denota uma necessária mudança de paradigma para analisar aspectos linguísticos, políticos e geográficos da migração brasileira no exterior. Além disso, rever os estudos sobre minorias linguísticas é a condição para qualquer produção teórica e aplicada sobre o PLH que, por definição, é língua minoritária (Chulata, 2015a).

(Re)situando o PLH

Sem a intenção de fazer uma revisão exaustiva sobre os estudos de PLH, reafirmo neste trabalho minha concepção teórica sobre o PLH (Chulata, 2015a, 2016, 2018; Chulata; Casseb-Galvão, 2021) embasada em teorias que concebem o falante de herança, ou não falante, de maneira ampla, com graus de proficiência variados, mas com um vínculo cultural e identitário marcado pela pertença subjetiva aos usos, gostos e tradições, neste caso, do Brasil. Desenvolvo pesquisas nesse âmbito desde 2008 (Chulata, 2009) sempre com falantes do português brasileiro e com comunidades de fala brasileira (Chulata, 2015c), assim meu objeto de estudo leva em consideração os falantes e as comunidades ligadas à norma linguística brasileira.

Segundo Moroni (2017, p. 75, em nota), “[...] o contexto de PLH no mundo não é exclusivamente brasileiro e compreende outras comunidades provenientes de regiões onde se fala a língua portuguesa (e algumas variantes crioulas, como Portugal, Açores, Cabo Verde etc.”, por essa razão foi necessário circunscrever a pesquisa.

Trago, sumariamente, algumas reflexões que melhor esclarecem essa postura teórica originada do trabalho de campo desenvolvido na Università degli Studi “Gabriele d’Annunzio”, em Pescara. Quando em 2014-2015 a reflexão sobre o PLH começou a se fazer de maneira mais sistematizada para mim, questionei a afirmação generalizada que os falantes de herança fossem somente imigrantes de segunda e terceira geração, segundo os estudos de Pilar Barbosa e Cristina Flores, que trazem importantes referências teóricas sobre a *Heritage Language*:

Tipicamente são caracterizados como falantes de herança os imigrantes de 2ª e 3ª geração que cresceram no país de acolhimento tendo como língua dominante a língua da sociedade de acolhimento. A língua de origem dos pais é a sua língua de herança. O grupo mais estudado neste domínio tem sido o grupo de hispano-falantes, residentes nos EUA (Montrul 2002, 2004, 2010; Silva-Corvalán, 1994, Valdés, 1995) (Pilar Barbosa; Flores, 2011, p. 82).

Revisando alguns outros conceitos de LH relatados em estudos relacionados à língua portuguesa, percebe-se que algumas definições tentam sempre circunscrever, em graus diferentes, o âmbito dessa variedade linguística² a um ou mais usos específicos, concentrando-se principalmente no ambiente em que a língua e a cultura se expressam e menos no sujeito atravessado pela língua e pela cultura. Vejam-se a tal propósito as seguintes definições de LH: “circula com restrições, limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar, e que convive com outras línguas” (Destro Boruchowski, 2015, p. 121); “viva no ambiente doméstico, repleto de histórias e de significados para a família” (Moroni; Gomes, 2015, p. 23); “o falante adquire duas línguas na infância em contextos divididos entre o espaço familiar e o social, numa posição simultânea e desequilibrada” (Flores; Pfeifer, 2014 *apud* Godoy Sartin, 2015, p. 64).

Citando ainda Moroni, percebe-se que o foco e o desejo são “definir” essa variedade de língua:

Pensar o PLH é, portanto, pensar a língua portuguesa como língua minoritária, fora do território brasileiro, em outros países onde as relações sociais, a educação formal e a comunicação no espaço público se concretizam em outro idioma, que não o português. O PLH é, por definição, uma língua que coexiste (Moroni, 2015, p. 34).

Bale (2010), no seu estudo sobre políticas linguísticas educativas de línguas de herança, sublinha a dificuldade da investigação exatamente por causa das várias definições para o termo “língua de herança”. O autor resume um pouco do que encontrou na sua pesquisa, mostrando uma quantidade enorme de termos:

[...] encontramos uma lista formidável de termos definidos como sinônimos da palavra herança: aborígene, ancestral, autóctone, (ex)colonial, comunitário, crítico, diaspórico, endoglóssico, étnico, estrangeiro, geopolítico, doméstico, imigrante, indígena, língua diferente

² Digo variedade por ela ser fruto não só de uma herança cultural, mas por resultar sempre em contato com outras línguas, modificando-se no tempo e no espaço.

do inglês, local, migrante, minoria, língua materna, refugiado, regional e estratégico. Certamente, nenhum termo único pode (ou talvez deva) abranger as histórias, contextos e perspectivas amplamente divergentes que essa lista representa (Bale, 2010, p. 43, minha tradução).

Há certamente riscos em classificar tantas línguas em outros tantos contextos linguísticos, adverte Bale, fazendo recurso a estudos localizados geograficamente que esclarecem um pouco mais sobre quem é na verdade a figura central da língua de herança. Segue a citação de Bale (2010, p. 43, minha tradução):

Em sua discussão sobre a aplicabilidade do conceito de língua de herança no contexto africano, Brutt-Griffler e Makoni (2005) identificaram dois riscos inerentes ao rotular uma gama tão ampla de línguas e contextos linguísticos: ou um termo deturpa as dinâmicas locais específicas em jogo, ou é tão amplo que perde qualquer significado. O trabalho de Wiley (2005) nos lembra que, no cerne desse debate terminológico, está a tensão ética entre o pesquisador e os pesquisados; ou seja, os termos que os linguistas aplicados atribuem às línguas muitas vezes não estão em sintonia com a forma como os falantes dessas línguas identificam ou percebem sua(s) própria(s) língua(s).

Por essa razão, e porque os dados iniciais da minha pesquisa em 2014-2015 mostraram uma situação complexa ligada à comunidade que estava estudando em Pescara, formulei a seguinte reflexão:

Aquela que tínhamos identificado como ‘comunidade de fala brasileira’, em Pescara, possuía uma constituição complexa: brasileiros migrantes, filhos de brasileiros nascidos em território italiano, filhos de mãe ou pai brasileiro e mãe ou pai italiano, filhos de brasileiros trazidos pelos pais ainda pequenos, italianos que viveram muitos anos no Brasil e voltaram para Pescara. Apresentou-se diante de nós uma situação de afetividade linguística que ia além da ligação de sangue: italianos que tinham uma ligação com a língua do Brasil como algo ‘herdado’, como patrimônio cultural, cognitivo e afetivo que se configurava como patrimônio eletivo (Charles Melman, 1992), uma espécie de herança conquistada e sem nenhum vínculo de nascimento no território brasileiro. Decorre dessa constatação de ‘complexidade’ do campo de pesquisa a necessidade de um olhar complexo, por parte do pesquisador, que não visse essa ‘comunidade’ como homogênea, que percebesse o

português brasileiro falado por essa comunidade na(s) sua(s) singularidade(s) (Chulata, 2015c, p.139).

Tentando superar definições, apesar de as ter feito em estudos anteriores, tento aqui propor uma abordagem desse âmbito de estudo que se concentre mais nas especificidades de cada sujeito ligado à língua de herança: aquele que “sente” a ligação com o português brasileiro, com ou sem proficiência linguística (bilinguismo ativo e bilinguismo passivo, respectivamente), segundo os níveis linguísticos que utilizamos para medir nossos alunos de língua estrangeira. Tendo presente que os estudos sociolinguísticos se fundamentam a partir do falante, é ele o protagonista que dá sentido à pesquisa quando situado no contexto social de referência da análise. De acordo com Mufwene (2008, p. 180, minha tradução) “o multilinguismo individual será sempre considerado uma premissa fundamental, pois, conforme argumentado por Mufwene (2001a, 2005a), o verdadeiro *locus* do contato linguístico reside nos falantes individuais (Weinreich, 1953), que atuam como agentes e portadores de uma língua comunitária enquanto entidade coletiva”.

Assim sendo e segundo as premissas anteriores, são as especificidades do (não)falante de herança, enxergado de maneira ampla e sempre *in progress*, na sua permanente indefinição a garantia da novidade da pesquisa..

Antes de entrar na especificidade da vitalidade linguística do PLH, colocando os sujeitos herdeiros no centro dos estudos linguísticos, proponho, a seguir, uma amostra quantitativa da diáspora brasileira para melhor situar a importância que governos deveriam dar ao fenômeno migratório do ponto de vista linguístico. Além disso, mostro algum “discurso” institucional para tentar entender a que ponto se encontra a política linguística do Brasil para o PLH.

A diáspora brasileira

Os últimos dados da diáspora brasileira de 2023, publicados pela Secretaria de Comunidades e Assuntos Consulares e Jurídicos do Ministério das Relações Exteriores (MRE), mostra a importância quantitativa dos brasileiros no exterior, fazendo com que possamos refletir sobre a necessidade de promoção de uma política linguística adequada para responder às demandas dessa grande comunidade de 4.996.951 milhões de pessoas espalhadas pelo mundo.³ Apesar de não fazer pesquisa quantitativa pura, trago aqui alguns dados numéricos para respaldar a tese de que a numerosidade dessa grande comunidade brasileira no exterior demonstra a necessidade de apoio não só jurídico por parte dos Consulados espalhados pelo mundo, mas também linguístico. Como indicado no documento do MRE (2024, p.1) citado acima, vemos que as preocupações principais dos consulados brasileiros no exterior estão ligadas aos serviços burocráticos e legais:

Nossos consulados no exterior oferecem uma ampla variedade de serviços aos brasileiros e brasileiras. Atuam como emissores de documentos com fé pública em território nacional, como registros civis, procurações, declarações e atestados. Emitem passaportes e outros documentos de viagem para brasileiros, e vistos para estrangeiros. Servem como pontos de atendimento da Justiça Eleitoral e para alistamento militar. Somente em 2023, foram produzidos mais de 608 mil serviços consulares - um aumento de quase 50% em relação a 2022.

Outras preocupações estão ligadas às emergências de turistas brasileiros e dos cidadãos brasileiros em geral, dando acolhimento a todas e todos, como vemos na citação seguinte:

A rede consular brasileira no exterior também presta auxílio a nossos cidadãos e cidadãs residentes fora do país, e aos milhões de turistas

³ Segundo os dados do Ministério das Relações Exteriores de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/BrasileirosnoExterior2023.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

brasileiros que viajam ao exterior, em diversas situações emergenciais, como desvalimentos, prisões, hospitalizações, falecimentos, disputas de guarda de menores, violência de gênero e tráfico de pessoas. Em 2023, as repartições consulares brasileiras atenderam cerca de 79 mil casos de brasileiros e brasileiras necessitando de assistência no exterior. Em todas essas situações, os servidores e servidoras buscam assegurar acolhimento, bem-estar e segurança a qualquer cidadão brasileiro, independente de gênero, raça, orientação sexual ou situação migratória.

Em relação à demanda linguística da diáspora, encontrei a publicação com indicações curriculares para o PLH: *Propostas curriculares para o ensino de português no exterior. Português como língua de Herança*, do Ministério das Relações Exteriores, pela Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), em 2020, em cuja “Apresentação da Coleção”, lê-se que:

A coleção ‘Propostas curriculares para ensino de português no exterior’ é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores que visa a preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino de português. Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos.

Em relação à elaboração e à motivação, vê-se que os volumes publicados foram comissionados para suprir demandas específicas, para preencher lacunas em situações sociolinguísticas onde o Itamaraty atua no exterior, incluindo o português como língua de herança:

Elaborados por reputados especialistas comissionados especificamente para esse fim, os primeiros volumes da série incluem propostas para a formulação de cursos de: (i) português como língua estrangeira para países de língua oficial espanhola; (ii) português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa; (iii) literatura para o ensino de português; (iv) português para praticantes de capoeira; e (v) português língua de herança. Esses temas refletem a atuação do Itamaraty na promoção do idioma em diferentes circunstâncias [...].

Nota-se, assim, uma preocupação também linguística e cultural, apesar de ainda se apresentar tardiamente (a grande migração brasileira é indicada já na década de 1980) e de surgir timidamente só com indicações, sem envolver a maioria dos atores docentes que têm pesquisas no âmbito do PLH. Percebe-se, portanto, que não há um projeto amplo e fundamentado na experiência acadêmica sobre o PLH que reúna os pesquisadores de referência no mundo.

É importante lembrar que a “década perdida” favoreceu a emigração de brasileiros em várias partes do mundo, principalmente EUA e Europa, cujas razões econômicas são explicadas por Silva (2024, s.p.):

A expressão década perdida foi designada pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) para caracterizar o desempenho econômico na América Latina nos anos 1980, o qual foi de baixo crescimento e queda do PIB per capita na maior parte dos países da região. Desde então, a expressão tem sido comumente utilizada para descrever períodos de baixo crescimento econômico em uma economia.

No específico do caso brasileiro, afirma Silva (2024, s.p.), dois são os períodos denominados como décadas perdidas:

A primeira década perdida compreende o período de 1980 a 1989. Esse período foi caracterizado por altas taxas de inflação, instabilidade econômica, elevado endividamento externo e políticas econômicas errôneas. Esses problemas econômicos foram agravados na década seguinte. Apesar do Plano Real em 1994, o período de 1990 a 1999 é considerado a segunda década perdida para o Brasil. Nesses anos, observam-se baixas taxas de crescimento do PIB, desigualdade persistente e problemas estruturais na economia brasileira.

No estudo acima indicado, o autor identifica uma terceira década perdida, revisando, assim, a literatura sobre a economia brasileira e indicando os anos de 2010 a 2019, como o terceiro período, pois:

Na década de 2010, a taxa média de crescimento da economia brasileira foi inferior às apresentadas de 1980 e 1990, o que permite questionar se os anos 2010 podem ser caracterizados como a terceira década perdida (Silva, 2024, s.p.).

Ora, o fenômeno migratório mundial é, como se sabe, impulsionado por razões políticas e econômicas, além de guerras nos próprios países de origem dos imigrantes. O Brasil, tradicionalmente país que acolheu entre 1870 e 1930 grande número de europeus, principalmente, passou a ser país de emigração na década de 1980, como já mencionado acima. Exemplificando o aspecto de país que foi meta de estrangeiros em busca de trabalho e perspectiva de recomeço, Ataliba de Castilho mostra a importante imigração italiana em São Paulo:

Entre 1882 e 1930, chegaram a São Paulo 2.223.000, imigrantes, 46% dos quais eram italianos, provenientes inicialmente do Norte da Itália, e depois, do Sul. Seguem-se os portugueses, que responderam por cerca de 18% da migração, totalizando 404.000 indivíduos. Nesse período, os espanhóis representam 17%, e os demais, sobretudo japoneses, alcançaram 19%: Love (1.982, p. 27-28) (Castilho, 2017, s.p.).

Concluo essa seção dedicada à diáspora brasileira, com incursões de dados migratórios para e do Brasil em épocas diferentes, mostrando agora as projeções feitas pelo MRE até o momento. A numerosidade dos brasileiros no exterior indica, segundo os dados do MRE (2024), uma distribuição no mundo que vê os EUA e a Europa na liderança dessa contagem, como indicado na tabela seguinte:

REGIÃO	NÚMERO DE BRASILEIROS	%
AMÉRICA DO NORTE	2.261.284	45,3%
EUROPA	1.677.241	33,6%
AMÉRICA DO SUL	663.926	13,3%
ÁSIA	227.257	4,5%
ORIENTE MÉDIO	63.685	1,3%
OCEANIA	56.692	1,1%
ÁFRICA	37.918	0,8%
AMÉRICA CENTRAL E CARIBE	8.948	0,2%
TOTAL	4.996.951	100%

Fonte: Comunidade Brasileira no Exterior, ano base 2023 (MRE, 2024, p.3).

Dentro da Europa, a Itália conta com 159.000 pessoas, segundo a mesma fonte e mesmo ano base. Sendo assim, essa diáspora colabora com a penetração do português brasileiro em outras comunidades linguísticas e pode ser garantia de vitalidade linguística fora do território brasileiro. Além disso, na diáspora acionam-se dinâmicas de contato linguístico em grau maior ou menor, dependendo das práticas sociais dos migrantes, do prestígio social da própria língua, também em relação à língua majoritária do país que acolhe e de outras línguas oficiais, das políticas linguísticas do país de origem e do país que acolhe, das necessidades culturais e vontades de transmissão linguística dos migrantes. Segundo essas premissas, o migrante encontra-se numa encruzilhada linguística e muitos fatores vão influenciar suas escolhas linguísticas e a potencial transmissão da sua língua, considerada materna.

A escolha da língua e sua vitalidade

Começo por introduzir o conceito de vitalidade linguística segundo Berruto, reforçando a escolha da “metáfora biológica-salutista” (Berruto, 2009, p. 175) em oposição à “manutenção”, considerada neutra pelo autor. O linguista italiano refere que “o conceito de vitalidade, recentemente usado de maneira ampla e difundida em sociolinguística, sociologia da linguagem e

etnolinguística, apresenta um aspecto duplo: o termo referido à língua nasce no âmbito da geografia linguística e passou a ter um conteúdo semântico duplo” (Berruto, 2009, p. 174, minha tradução).

Fazendo ainda mais a particularização em relação à vitalidade, Berruto (2009, p. 174) propõe a vitalidade 1, vitalidade linguística, e a vitalidade 2, vitalidade sociolinguística como duas coisas diferentes: “a primeira é pertinente à linguística interna, a segunda é pertinente à linguística externa”.

Segundo Burra (2022, p. 9), o modelo de Fishman (1991), aplicado à vitalidade linguística para a inversão da deriva linguística, apresenta semelhanças com a definição de Berruto sobre a vitalidade socio-psicolinguística, pois ambos consideram a transmissão inter-geracional o fundamento da vitalidade da língua: “sem transmissão por parte da família aos filhos nenhuma língua pode se considerar salva da substituição”. Ainda, afirma que Fishman insiste várias vezes no “enraizamento da língua na vida cotidiana, que não está dissociada do seu uso no triângulo família-vizinhança-comunidade. Se isso não acontecer, ou seja, a falta de consolidação, é pouco provável que as crianças educadas de modo bilíngue passem a língua minoritária para a próxima geração” (Burra, 2022, p.10, minha tradução).

No entanto, contrariando a afirmação de Burra, acima citada, Berruto (2009, p.174) explica que: “Cerca de 12 anos atrás, em termos que talvez consideraria hoje muito simplificadores, definia a vitalidade sociolinguística simplesmente como ‘a continuidade da tradição e transmissão da língua de uma geração para a outra no interior de grupos de falantes’” (Berruto, 1995, p. 213), indicando, assim, na transmissão inter-geracional a dimensão essencial da força de uma língua numa sociedade.

Berruto (2009) acolhe a tese de Wolfgang Dressler, concordando plenamente com ele em relação aos dois fatores principais para que a língua sobreviva, sendo eles:

- (a) a posição da comunidade de fala na sociedade, ou seja ‘a relação entre a importância daquela comunidade linguística e aquela das outras comunidades

comunicativas na hierarquia' e (b), exatamente a transmissão inter-geracional: 'sabemos a partir de muitas descrições que as línguas ameaçadas se transformam em línguas moribundas porque os pais não transmitem a própria língua minoritária aos filhos e nem esses últimos querem aprendê-la como primeira língua' (Berruto, 2009, p. 175, minha tradução).

Temos, a partir dessa citação, que o segundo fator é geral e naturalmente uma consequência do primeiro. A grau de importância e prestígio da comunidade linguística (no caso do PLH, da comunidade migrante) vai influenciar a vontade e a necessidade da transmissão da língua do migrante.

Uma discussão que parece muito pertinente para quem pesquisa questões ligadas ao PLH é aquela sobre a teoria da morte das línguas de Sasse (1992), citada em Berruto, em que são diferenciados três tipos de fenômenos que intervêm no processo de decadência e extinção das línguas e colocados em relação causal:

O *external setting*, os fatores extralinguísticos (históricos, políticos, etnosociais, econômicos), condiciona o *speech behaviour*, conjunto das escolhas, dos comportamentos e dos usos linguísticos, o que se reflete em *structural consequences*, mudanças, reduções e flutuações na morfossintaxe, fonologia e léxico da língua (Berruto, 2009, p.175, minha tradução).

Pertinente, principalmente porque Berruto, questionando-se sobre a direção causal dessa dinâmica, citada acima, afirma serem

[...] bem difíceis e problemáticas as tentativas de revitalização das línguas que cada vez mais e merecidamente são conduzidas (v. Grenoble; Whaley 2006, p.50-101; Fishman, 2001), já que para ter sucesso seria necessário intervir diretamente sobre os fatores do contexto ambiental e social, enquanto que a única possibilidade concreta de ação que o planejamento linguístico tenha é a de tentar percorrer ao contrário o percurso, intervir na língua esperando que isso se reflita em ampliações do uso e estas, por sua vez, repercutam-se em mudanças do contexto socioambiental (Berruto, 2009, p.175, em nota, minha tradução).

Em relação a uma escala que possa medir a vitalidade de uma língua (até chegar à falta de vitalidade) Berruto (2009, p. 176) cita a

escala de Grenoble e Whaley, comparando-a à de Brenzinger *et al.* e considerando-as análogas (ambas são elaboradas em 6 parâmetros muito parecidos terminologicamente. Como escala mais simples e tradicional, o autor considera a partição dos estados de extinção de uma língua estabelecida por Dressler, “que prevê as categorias: língua ameaçada, língua decadente, língua moribunda, língua morta” (Berruto, 2009, p.176, minha tradução).

Para os estudos de PLH, a indeterminação dos graus de progressão de 0 a 6 indicada por Berruto é consideração importante, pois a tentativa de medir o *continuum* que leva uma língua à extinção pode, de certa forma, colaborar para o diagnóstico e a compreensão das medidas para limitar a perda de vitalidade ou a extinção da língua dos falantes de PLH.

Para avaliar o grau de *endangerment* (perigo de extinção) de uma língua, o grupo de estudo da UNESCO propôs, em 2003, os seguintes parâmetros citados em Berruto.

1. Transmissão inter-geracional
 2. Número absoluto de falantes
 3. Proporção dos falantes em relação à população total da comunidade
 4. Tendências nos domínios de uso existentes
 5. Resposta aos novos domínios e media
 6. Materiais para a alfabetização e a educação linguística
 7. Comportamentos e políticas linguísticas do Governo e das Instituições, estatus oficial e uso
 8. Consideração dos membros da comunidade em relação à própria língua
 9. Quantidade e qualidade da documentação sobre a língua.
- (Berruto, 2009, p. 177, minha tradução).

Em perspectiva crítica desses parâmetros, Berruto considera que alguns deles parecem ser mais importantes do que outros e estabelece uma hierarquia para esses fatores. Considerando suas leituras e propostas também arbitrárias, dá indicações de causa e efeito entre os parâmetros acima citados, simplificando a três parâmetros: “poucos falantes + poucos domínios + pouca transmissão inter-geracional” (Berruto, 2009, p. 180, minha tradução). A interrelação entre esses três

parâmetros é fundamental para a compreensão do fenômeno de perda da vitalidade linguística, pois

a redução a zero de um desses parâmetros é condição suficiente para que se tenha o efeito dramático: se não houver transmissão inter-geracional não haverá mais falantes e portanto, como é óbvio, nem mesmo domínios, se não houver falantes não haverá, certamente, transmissão inter-geracional nem domínios, se não houver mais domínios a transmissão inter-geracional chegará a zero, e assim por diante (Berruto, 2009, p. 180, minha tradução).

Outra reflexão indispensável para quem analisa comunidades de PLH, entendidas neste estudo como grupos de falantes do português brasileiro em contextos em que o português brasileiro não é língua oficial/majoritária, é aquela ligada às “lutas” de poder entre as línguas: se uma língua é ameaçada de extinção é porque há uma língua que ameaça: no caso do PLH é/são a(s) língua(s) do país que acolhe os migrantes.

Assim, a hipótese de “manutenção” da língua de herança perde completamente fundamento e apresenta-se como paliativo se não se utilizarem os parâmetros já elaborados para as línguas minoritárias, como estou tentando aqui de demonstrar com alguns dos autores fundamentais na literatura de referência.

A “manutenção” até agora proposta para o PLH, no que tange as comunidades de brasileiros no exterior, muito tímida e indicativamente, como vimos com a publicação do MRE, citada anteriormente, e com cartilhas para as comunidades aparecem como tentativas avulsas e não determinantes para colaborar com a vitalidade linguística do PB fora do Brasil. Os materiais para alfabetização e educação linguística correspondem somente a um dos parâmetros (Materiais para a alfabetização e a educação linguística) e não sabemos bem ao certo quanto ele possa ser determinante pois não está sendo contemplado dentro de uma escala juntamente com outros parâmetros fundamentais na eficácia do propósito de mensuração da vitalidade.

Além disso, a aplicação do esquema de parâmetros com a atribuição de indicadores, resultantes de pesquisas eventualmente

disponíveis para avaliar a vitalidade de uma língua é, como afirma Berruto (2009, p.184), indutiva.

De qualquer maneira, esse método científico pode ajudar na organização de *corpus* que sejam funcionais a políticas linguísticas. É importante lembrar, a tal propósito, os cursos de PLH que o Instituto “Guimarães Rosa” organiza. Num estudo de caso apresentado pela Mestre Francieli Tixiliski Barbosa, *Il portoghese come lingua d’origine all’Istituto Guimarães Rosa di Roma: uno studio di caso*, 2025, que orientei no curso Magistrale in Lingue, Letterature e Culture Moderne, da Università “G. d’Annunzio”, em Pescara, recolheu dados dos pais e dos alunos, 13 crianças entre 6 e 10 anos. A pesquisa foi feita por meio de questionários preenchidos pelos pais e a recolha de material didático em forma de observação das atividades didáticas no curso de PLH e provas desenvolvidas pelos alunos no Instituto “Guimarães Rosa” (IGR).

A ação do IGR se desenvolve em várias partes do mundo em prol do PLH, mas faz-se de maneira não gratuita o que limita a participação de muitas famílias e centraliza os cursos nas grandes cidades, muitas vezes capitais, onde Embaixada ou Consulados do Brasil têm sede. Tais limites não favorecem a vitalidade do PLH, não favorecem o empoderamento de seus falantes para que desejem a transmissão da língua materna ou de herança.

Além disso, o diálogo do IGR com as Universidades, em termos de pesquisas sobre o PLH, ainda não foi estabelecido. Tal diálogo sustentaria do ponto de vista teórico e metodológico a prática docente e a análise de dados amparada nos estudos sobre minorias linguísticas, segundo as considerações que tecemos neste estudo, ainda que de modo embrionário.

Considerações finais

Considero que um bom início, seria uma política bem estruturada de incentivo à alfabetização dos brasileiros que estão no exterior. Um modelo que poderia ser adaptado é a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto 9.765, de

11 de abril de 2019, sucessivamente revogado pelo Decreto N. 11.556, de 12 de junho de 2023, e conduzida pelo Ministério da Educação brasileiro por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). No site do MEC⁴, relativa à alfabetização, lê-se que: “Somente com o trabalho colaborativo de famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público será possível elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro”(MEC, 2025).

O Projeto é bem estruturado do ponto de vista metodológico e deixarei para outro espaço a análise da proposta e dos produtos envolvidos no PNA, já que este foi destinado à vitalidade do PLH e aos dados da emigração brasileira. No entanto, essa política linguística educativa favoreceria também a vitalidade do PLH, ajudando a rede de brasileiros no exterior por meio do IGR e das Universidades estrangeiras, que produzem pesquisa específica.

A base metodológica específica, naturalmente, deve ser revista segundo as premissas teóricas próprias de línguas que estão fora do território nacional dos migrantes e dos seus descendentes. Fica o fato de não haver nada de parecido ao PNA para o PLH, apesar de o Brasil, como citado anteriormente, ter assistido a três “décadas perdidas”, levando milhões de brasileiros a se transformarem em emigrantes. Acho necessária a reflexão sobre os materiais teóricos, metodológicos e sobre as práticas propostas no PNA também porque “A língua da cultura dominante se infiltra em todos os lugares, reforçada pela incansável pressão diária dos meios de comunicação e em especial da televisão. O conhecimento e as práticas tradicionais se deterioram rapidamente” (Crystal, 2004, p. 66).

O PLH sofre as pressões da língua da cultura dominante e a deterioração das práticas languageiras parece ser inevitável e acelerada. Ancorar-se nas instituições para limitar a deterioração e a perda linguística parece ser a única saída para que o PLH não se extinga de geração em geração, conservando o vigor linguístico

⁴ Cf.: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>

das comunidades brasileiras e colaborando para a vitalidade do PB em geral.

Em recente estudo, Oluwaseun Adebayo (2025), do *State Institute of Science and Arts*, na Nigéria, analisa a complexa interação entre fatores cognitivos, psicológicos e socioculturais que influenciam a manutenção e a perda da língua materna entre imigrantes adultos. Com base em estudos empíricos realizados em diversas comunidades linguísticas, o pesquisador identificou variáveis como a infraestrutura comunitária, o envolvimento emocional, a dominância linguística e a identificação cultural, como determinantes centrais no processo de atrito linguístico.

A pesquisa articula quadros teóricos da memória bilíngue com dados empíricos sobre padrões de uso linguístico, declínio na fluência e dificuldades no acesso lexical. Os resultados indicam que a perda da língua materna não ocorre de forma homogênea, mas ao contrário reflete transformações dinâmicas na motivação, na exposição à língua e na percepção do valor atribuído a ela. Além disso, os dados da sua pesquisa demonstram grande variação no uso e na erosão da língua em diferentes contextos de imigração, o que reforça a necessidade de apoio estrutural para uma resiliência linguística.

O conceito de justiça linguística explicitado por Adebayo (2025), em que o uso crítico da língua materna não aparece somente como escolha individual, indica a via de uma verdadeira política linguística. O Autor recomenda: “a ampliação de programas de educação em línguas de herança voltados para adultos, a implementação de políticas públicas multilingues e a promoção de atitudes sociais que reconheçam o valor da L1 como recurso cultural e cognitivo, e não como uma limitação” (Adebayo, 2025, p. 52).

Aliando os grandes números da diáspora brasileira, como mostrado neste estudo, às bases teóricas dos estudos sobre a vitalidade linguística, chega-se a uma possível solução: ampliar os programas de educação linguística através de políticas linguísticas brasileiras para o exterior que comecem a ser implementadas com o apoio acadêmico coordenado. Somente dessa maneira o migrante

e seus descendentes poderão, além de reconhecer o valor da língua como recurso cultural e cognitivo, adquirir um empoderamento nos espaços multilíngues.

A criação de uma estrutura em forma de rede universitária ligada aos Consulados e Embaixadas brasileiras, além dos IGRs, nos territórios diaspóricos, para a alfabetização dos migrantes brasileiros (e de todos aqueles que sentem o PB como língua de herança) pode dar início a uma política linguística para a promoção da vitalidade do PB no exterior.

Referências

ADEBAYO, O. First Language Retention and Loss in Immigrant Communities. **Bulletin of Language and Literature Studies**, v. 2, n. 1, p. 52-63, 2025.

BALE, J. International Comparative Perspectives on Heritage Languages Education Policy Research. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 30, p. 42-65, 2010.

BERRUTO, G. **Fondamenti di sociolinguistica**. Roma-Bari: Laterza, 1995.

BERRUTO, G. Repertori delle comunità alloglotte e 'vitalità' delle varietà minoritarie. In: CONSANI, C., DESIDERI, P., GUAZZELLI, F., PERTA, C. **Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea**. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Roma: Bulzoni, 2009, p. 173-198.

BURRA, A. Il Comprehensive model of language vitality. **Ricerche sociali**, n. 26, p. 5-32, 2022.

CARLI, A. Per un aggiornamento del concetto di vitalità linguistica. **Linguistica**, v. 49, n. 1, p. 27-39, 2009.

CASTILHO, A. **A hora e a vez do português brasileiro**. Museu da Língua Portuguesa Estação da Luz, 2017. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wpcontent/uploads/2017/09/A-hora-e-a-vez-do-portugues-brasileiro.pdf>

CHULATA, K. A. La mediazione linguistica e culturale: uno studio di caso. *In*: DE ROSA, G. L., DE LAURENTIIS, A. **Lingue policentriche a confronto**: quando la periferia diventa centro, Milano: Polimetrica, 2009, p. 231-245.

CHULATA, K. A. **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Lecce: PensaMultimedia, 2015a.

CHULATA, K. A. Percursos de identificação e reconhecimento do valor cognitivo e afetivo do PLH: implicações éticas, teóricas e metodológicas. *In*: CHULATA, K. A. (org.). **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Lecce: PensaMultimedia, 2015b, p. 7-13.

CHULATA, K. A. Comunidade de fala brasileira em Pescara (Itália): constituição, autoaceitação e hibridismo. *In*: CHULATA, K. A. (org.). **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Lecce: PensaMultimedia, 2015c, p. 137-147.

CHULATA, K. A. Manutenção de línguas de herança: para uma didática da memória linguística. **Revista LINCOOL** - Língua e cultura, a revista eletrônica sobre PLH, n. 1, p. 1-15, mar. 2016.

CHULATA, K. A. Português como Língua de Herança no plurilinguismo. *In*: CHULATA, K. A., CASSEB-GALVÃO, V. C. **Português Brasileiro Transnacional**: tradução, herança e gramática. Campinas, SP: Pontes, 2018b. p. 37-61.

CHULATA, K. A. Imigração brasileira na cidade de Pescara: direitos linguísticos e língua de herança. *In*: CHULATA, K. A.,

CASSEB-GALVÃO, V.C. (org.) **Língua de herança em incursões teórico-descritivas**. Vozes da comunidade brasileira em Pescara - IT. Lecce: PensaMultimedia, 2021.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DESTRO BORUCHOWSKI, I. Conteúdos de PLH. *In*: CHULATA, K. A. (org.). **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Lecce: PensaMultimedia, 2015, p.121-136.

FISHMAN, J. A. **Reversing Language Shift**: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages, UK-New York: Multilingual Matters, 1991.

GODOY SARTIN, E. B. A língua de herança na fronteira Portugal X Espanha. *In*: CHULATA, K. A. (org.). **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Lecce: PensaMultimedia, 2015, p. 59-78.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

MACEDO, H. M. Portugal: The New Frontier. *In*: LAGUNA, A. **Global Impact of the Portuguese Language**. UK: Routledge, 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. 2025. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MORONI, A., GOMES, J. A. O português como língua de herança hoje e o trabalho da Associação de pais de brasileiros na Catalunha. **Revista de Estudos Brasileños**, p. 21-35, v. 2, n. 2, 2015.

MORONI, A. Português como língua de herança: o começo de um movimento. *In*: JENNINGS-WINTERLE, F. LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como Língua de Herança**: a filosofia do começo, meio e fim. New York: Brasil em Mente, 2015.

MORONI, A. S. **Português como língua de herança na Catalunha**: representações sobre identificação, proficiência e afetividade. 2017. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

MRE. Ministério das Relações Exteriores. **Comunidade Brasileira no Exterior**. Governo Federal do Brasil. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/BrasileirosnoExterior2023.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MUFWENE, S. S. **Language Evolution**. Contact, Competition and Change. London-New York: Continuum International Publishing Group, 2008.

PILAR BARBOSA, M.; FLORES, C. M. Clíticos no português de herança de emigrantes bilíngues de segunda geração. **Textos Seleccionados**. XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Portugal, 2011.

SILVA, J. A. A Terceira Década Perdida da Economia Brasileira: os anos de 2010 a 2019. **Revista de Economía del Caribe**, v. 33, jul 2024.

ENTRE PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E IMIGRAÇÃO: O CASO DOS GERMÂNICOS EM NITERÓI

Mônica Maria Guimarães Savedra¹
Anderson Lucas da Silva Macedo²
Maria Eduarda Faillace da Silva³
Robert Gomes Távora⁴

Introdução

A Linguística, enquanto ciência, busca compreender e explicar os fenômenos da linguagem por meio de diversas abordagens teóricas. Nesse contexto, o projeto de pesquisa intitulado “Representatividade linguística e cultural dos descendentes de imigrantes germânicos em Niterói”, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Contato Linguístico (LABPEC), da Universidade Federal Fluminense, surge da necessidade de integrar a Sociolinguística de Contato à elaboração da história dos movimentos migratórios no município de Niterói. Trata-se de um esforço para compreender e narrar a trajetória da imigração germânica nesta cidade, a partir de uma perspectiva linguística, reconhecendo a língua como um marcador central de memória, identidade e pertencimento. Inserido nesse escopo, este trabalho propõe-se a apresentar à comunidade científica uma reflexão sobre a manutenção ou abandono das línguas de origem entre descendentes de ingleses e alemães no município, bem como analisar de que maneira esses grupos lidam com questões

¹ Universidade Federal Fluminense. Email: msavedra@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4459785358922944>.

² Universidade Federal Fluminense. Email: andersonlucas@id.uff.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4188114047231770>.

³ Universidade Federal Fluminense. Email: mariafaillace@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9090452969405215>.

⁴ Universidade Federal Fluminense. Email: robert_tavora@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3642323619987502>.

sociolinguísticas, especialmente no que diz respeito à identidade e à representação linguística.

O projeto investiga a interface entre migração e práticas linguísticas, com foco na realidade linguística do município de Niterói por meio de um estudo de caso. No campo dos estudos migratórios, reconhece-se que as línguas desempenham um papel fundamental. Apesar da existência de uma vasta produção sobre os movimentos migratórios, ainda são poucos os trabalhos que enfatizam a relação entre essas dinâmicas e as práticas linguísticas (Capstick, 2021). Desenvolvido a partir de uma perspectiva sociolinguística, o estudo apresenta caráter interdisciplinar ao dialogar também com a História e a Sociologia.

Além disso, lidamos, no projeto, com as temáticas da: i) representação linguística – conceito fundamental para compreender como os falantes constroem imagens sociais de suas próprias variedades linguísticas e das línguas de outros grupos (Petitjean, 2008; 2009); ii) identidade linguística, isto é, como os indivíduos e comunidades negociam e (re)constroem suas identidades a partir das práticas linguísticas (Block, 2006; Edwards, 2009; Jenkins, 2004; Hall, 1996; Tabouret-Keller, 1998), e iii) a “lei das três gerações”, que contribui para a compreensão dos processos de manutenção e abandono da língua de herança entre descendentes de imigrantes, evidenciando as dinâmicas intergeracionais que marcam a transmissão (ou interrupção) do repertório linguístico (Fishman, 1972, 1991).

Conforme indica o título do projeto, os aspectos culturais também são considerados, com o objetivo de identificar traços dos hábitos germânicos no município. A incorporação da dimensão cultural revela-se fundamental e estratégica, uma vez que, ao discorrerem sobre elementos culturais, os informantes evidenciam ideologias e crenças linguísticas subjacentes.

Para tanto, faz-se necessária uma investigação histórica robusta, que permita compreender o contexto e o cenário em que esses movimentos migratórios ocorreram. A própria Universidade Federal Fluminense tem se destacado como espaço de produção de

conhecimento sobre a história do município de Niterói. Um exemplo disso é a tese de Bezerra (2015), “Britânicos e Alemães em Niterói: um estudo de migração urbana”, que, com base em fontes oficiais e privadas, documentos escritos, entrevistas orais e pesquisa em periódicos da época, analisa comparativamente a imigração britânica e alemã em Niterói entre 1900 e 1950. O estudo busca compreender os processos socioculturais, econômicos e políticos envolvidos na formação e transformação dessas colônias, considerando as mudanças urbano-industriais pelas quais a cidade passou, bem como sua proximidade com o Rio de Janeiro, então capital da República.

Nosso recorte temporal é um pouco maior do que o de Bezerra (2015), pois abrange a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Esse período é particularmente relevante para a história do Brasil, uma vez que se caracterizou pela chegada de um grande contingente de europeus em busca de melhores oportunidades. Trata-se, portanto, de um tipo de migração voluntária, distinta de deslocamentos forçados por catástrofes ou conflitos, por exemplo.

O projeto, iniciado no primeiro semestre de 2024, é coordenado pela pesquisadora Mônica Maria Guimarães Savedra e desenvolvido por Anderson Lucas Macedo, Pós-doutorando (FAPERJ nota 10), e por mais dois alunos bolsistas PIBIC: Robert Távora e Maria Eduarda Faillace Silva.

Neste capítulo, buscamos refletir sobre a importância da atuação da Sociolinguística na análise dos movimentos migratórios e nas suas implicações para a configuração linguística das localidades que acolhem esses grupos. Para alcançar nosso objetivo, o presente texto está organizado em três momentos. Primeiramente, o contexto sócio-histórico dos movimentos migratórios será apresentado. Consideramos fundamental discorrer sobre esta temática a fim de que os dados apresentados posteriormente possam ser entendidos mais profundamente. O segundo momento é composto por uma breve discussão sobre a Sociolinguística e a imigração. Nosso intuito é comprovar que a

imigração, enquanto um movimento social que tem ocorrido desde muitos séculos, reflete na vida linguística das comunidades e é um dos papéis da Sociolinguística se debruçar sobre esses fenômenos e descrevê-los. Por último, focamos na ideia de replicabilidade do projeto em outros cenários sociais. Nesta seção apresentamos aspectos de nosso caminhar teórico-metodológico, mostrando que nossa pesquisa pode ser (re)feita com “atores” diferentes. Esperamos que nossas reflexões sobre imigração e sua conexão com a Sociolinguística seja benéfica para pesquisadores da Linguística e de outras áreas.

Contexto sócio-histórico

O fluxo migratório europeu para o Brasil ao longo do século XIX e início do século XX incluiu a presença de alemães e, mais significativamente, de ingleses, especialmente em centros urbanos em desenvolvimento, como foi o caso da cidade de Niterói. O município, então capital da província do Rio de Janeiro, tornou-se palco para a instalação de empresas estrangeiras e para a vinda de técnicos e operários qualificados ingleses, cujos impactos reverberaram nas esferas econômica, social e cultural da região.

Este movimento migratório coincidiu com o período pós-independência do Brasil (1822) e com a intensificação dos projetos de modernização urbana e econômica impulsionados pelo Segundo Reinado (1840–1889). Nesse contexto, o país buscava consolidar sua infraestrutura e diversificar suas relações internacionais, particularmente com a Inglaterra, potência mundial em industrialização e comércio.

É por isso que, segundo Bezerra (2015), a imigração germânica para Niterói está inserida em um movimento maior de atração de capitais e mão de obra qualificada para projetos de modernização urbana e industrialização. Os britânicos que chegaram na região a partir da década de 1840 possuíam, em geral, um perfil de imigrantes urbanos, letrados e tecnicamente qualificados. Diferentemente de outras correntes migratórias direcionadas

majoritariamente ao trabalho agrícola, os ingleses instalados em Niterói vinham majoritariamente para atuar no setor de serviços, nos transportes (especialmente no sistema de bondes e ferrovias), no comércio e em atividades diplomáticas e empresariais. Em sua maioria, eram profissionais liberais, engenheiros, técnicos, comerciantes e funcionários de companhias estrangeiras. Já os alemães, que no começo do século XIX foram também atraídos para a região pela abertura comercial, chegavam principalmente como artífices e comerciantes, abrindo mais de vinte empresas na cidade do Rio ao longo do século.

Os empregos e projetos nos quais os ingleses estavam envolvidos se concentravam principalmente em Niterói, mas também no Rio de Janeiro, e por esse motivo a escolha desses estrangeiros por Niterói decorreu de fatores geográficos, políticos e econômicos. A cidade, situada em posição estratégica diante da Baía de Guanabara, apresentava proximidade com o Rio de Janeiro (então capital do Império) e oferecia oportunidades de inserção comercial e administrativa, além de melhores condições urbanas em comparação a outras cidades brasileiras. Era considerada uma cidade mais tranquila, segura e organizada, com melhor qualidade de vida em comparação a algumas zonas do Rio de Janeiro. Além disso, o governo local favorecia a instalação de estrangeiros qualificados, especialmente europeus, buscando promover a modernização de suas instituições e infraestrutura.

Como já exposto, o estabelecimento dos ingleses em Niterói provocou transformações significativas em diferentes âmbitos. No âmbito econômico, contribuíram para o desenvolvimento do comércio local, para a implementação de sistemas de transporte mais eficientes e para a consolidação de práticas empresariais alinhadas ao capitalismo liberal, conforme aponta Bezerra (2015). Socialmente, fundaram clubes e associações de convivência, como o emblemático *Rio Cricket and Athletic Association* (1897), espaço representativo da prática esportiva britânica, que introduziu inicialmente o cricket e, posteriormente, o futebol na cidade, como

descrevem Iorio e Iorio (2008). A imagem a seguir, de 1908, foi registrada durante um evento esportivo no Rio Cricket.

Figura 1 - Evento esportivo no Rio Cricket



Fonte: <https://cidadesportiva.wordpress.com/wpcontent/uploads/2011/06/cricket-3.jpg>

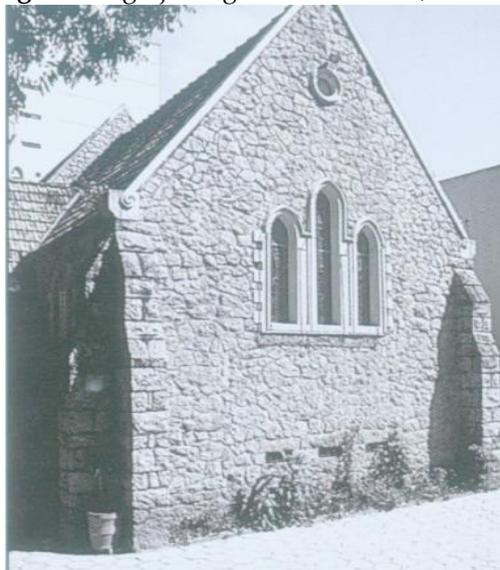
Além das atividades esportivas, os britânicos também estruturaram espaços religiosos voltados à preservação de sua identidade cultural e espiritual, como a instalação da Igreja Anglicana em Niterói. Embora a instalação não tenha sido diretamente mencionada por Bezerra (2015) ou Iorio e Iorio (2008), a constituição de templos religiosos pode ser considerada uma prática comum de comunidades estrangeiras a fim de possibilitar a manutenção dos vínculos culturais e religiosos com seu país e cultura de origem.

A fundação de um templo anglicano,⁵ que começou a ser idealizado em 1914, não apenas atendeu às necessidades religiosas

⁵ Caso o leitor deseje aprofundar o conhecimento sobre esta igreja, recomendamos a leitura, na web página da prefeitura de Niterói, da reportagem, conforme consulta em: [https://www.culturanniteroi.com.br/blog/depac/481#:~:text=A%20Igreja%20Anglicana%20começou%20a,\(controladas%20por%20capitals%20inglês\).](https://www.culturanniteroi.com.br/blog/depac/481#:~:text=A%20Igreja%20Anglicana%20começou%20a,(controladas%20por%20capitals%20inglês).)

da comunidade inglesa, mas também consolidou a presença cultural britânica na cidade, reforçando a separação identitária em relação à população majoritariamente católica local. A Igreja Anglicana serviu como centro de reunião social e de transmissão de valores culturais, reforçando os laços comunitários entre os imigrantes e projetando símbolos de distinção étnica e cultural. O templo foi idealizado pelos empregados da Western Telegraphic, da Estrada de Ferro Leopoldina Railway e da Companhia Cantareira (controladas por capital inglês). É importante destacar que a Prefeitura Municipal tombou o prédio da igreja por meio do Decreto nº 6536/92 (Processo 10/2630/91), de 30 de dezembro de 1992, como marco da presença inglesa na cidade.

Figura 2 - Igreja Anglicana em Icaraí, Niterói



Fonte:[https://www.culturanageroi.com.br/blog/depac/481#:~:text=A%20Igreja%20Anglicana%20começou%20a,\(controladas%20por%20capitals%20inglês\).](https://www.culturanageroi.com.br/blog/depac/481#:~:text=A%20Igreja%20Anglicana%20começou%20a,(controladas%20por%20capitals%20inglês).)

Tratando-se das mudanças impulsionadas no âmbito cultural, a influência britânica promoveu a introdução de novos hábitos de lazer, práticas esportivas e modelos de organização social. O

consumo de produtos importados da Inglaterra, como roupas, bebidas e utensílios domésticos, tornou-se sinal de distinção entre a elite niteroiense, que passou a imitar os costumes ingleses como forma de associação simbólica ao progresso e à modernidade europeia (Bezerra, 2015). As festas organizadas no Rio Cricket, os encontros sociais promovidos pela Igreja Anglicana e a difusão de práticas educacionais de inspiração britânica são exemplos concretos da incorporação de padrões culturais estrangeiros.

Do ponto de vista sociolinguístico, a presença dos ingleses também gerou um contexto de prestígio do idioma inglês em Niterói. Bezerra (2015) aponta que a presença britânica contribuiu para a valorização da educação formal e da aprendizagem de idiomas estrangeiros, especialmente do inglês, embora restrito inicialmente aos círculos de elite e às instituições britânicas. As famílias mais abastadas passaram a incentivar o domínio da língua inglesa como um diferencial de prestígio social, estimuladas pelas interações econômicas e culturais com a comunidade britânica instalada na cidade. Assim, mesmo sem a criação de instituições bilíngues propriamente ditas naquela época, houve um fortalecimento da circulação da língua inglesa no ambiente urbano e educacional de Niterói.

Outro aspecto relevante destacado por Bezerra (2015) é que a chegada dos britânicos reforçou em Niterói a ideia de “progresso” associada aos modelos urbanos e industriais europeus. A presença inglesa trouxe consigo referências arquitetônicas, padrões de urbanização e normas de convivência que, ainda que adaptadas ao contexto local, procuravam replicar o ambiente britânico. Esse processo de adaptação e transformação cultural marcou profundamente a identidade da cidade, deixando traços ainda perceptíveis nas práticas sociais e no imaginário urbano contemporâneo.

Assim, o fluxo migratório germânico para Niterói deve ser compreendido como parte integrante de um projeto mais amplo de modernização da cidade no século XIX. A atuação dos ingleses e alemães extrapolou a mera inserção econômica: eles influenciaram

práticas sociais, comportamentais e culturais que reconfiguraram a dinâmica urbana. A escolha por Niterói, motivada por fatores geográficos e políticos favoráveis, proporcionou à comunidade britânica condições ideais para a reprodução de seus modos de vida, promovendo uma transformação significativa na paisagem material e simbólica da cidade.

Em síntese, a imigração germânica para Niterói se destaca não apenas pela contribuição econômica e pelo desenvolvimento de infraestrutura, mas também pelo impacto duradouro no tecido social e cultural da cidade. A fundação de clubes esportivos, sociedades de negócios, a promoção das línguas germânicas, a introdução de novos hábitos de consumo e a criação de espaços religiosos próprios foram algumas das estratégias que permitiram aos britânicos e alemães manter sua identidade étnica enquanto influenciavam decisivamente a sociedade niteroiense. Como resultado, a presença germânica consolidou-se como um dos vetores importantes na constituição da modernidade urbana em Niterói.

A Sociolinguística e a imigração

Na seção anterior, abordamos aspectos sócio-históricos da imigração germânica em Niterói. Nesta parte do texto, visamos refletir sobre as maneiras pelas quais a Sociolinguística pode compreender e significar a imigração e como este fenômeno social se relaciona com a realidade linguísticas das comunidades que experienciam tal acontecimento.

“Há mais de um milhão de anos, nosso ancestral *Homo erectus* viajou da África para o Sudeste Asiático”, nos diz Capstick (2021, p. 3). Essa afirmação nos lembra que a mobilidade humana é um traço constitutivo da história da humanidade, atravessando séculos, continentes e os mais diferentes contextos. A migração, portanto, não é um fenômeno recente, tampouco episódico — ela é contínua, moldando sociedades ao longo dos séculos.

Reflexões mais contemporâneas, como as de Castles e Miller ([1993] 1998), destacam que, desde o fim da Guerra Fria, o mundo

vem enfrentando intensas instabilidades políticas e sociais. Muitos países têm lidado com conflitos armados, regimes autoritários, violações sistemáticas de direitos humanos e, mais recentemente, os efeitos devastadores das mudanças climáticas. Paralelamente, questionamentos sobre a legitimidade e os limites do modelo tradicional de Estado-nação vêm ganhando força, desafiando fronteiras físicas e simbólicas.

O fenômeno da migração tem sido estudado dentro de áreas como a Sociologia, a Demografia, a Geografia Humana e a Antropologia, gerando diversos debates interdisciplinares. Cada uma dessas perspectivas ressalta aspectos distintos visando responder melhor as perguntas levantadas por cada disciplina. Como consequência, tais abordagens também investigam as causas dos movimentos migratórios, se de natureza voluntária ou forçada, por exemplo, e como os países anfitriões lidam com os recém-chegados, isto é, quais políticas assistenciais são estabelecidas para garantir o bem-estar e o desenvolvimento desses indivíduos.

A imigração para a Sociolinguística é um campo que investiga como esses movimentos moldam e são moldados pelas práticas linguísticas. As ondas migratórias, além de transformações sociopolíticas, desencadeiam significativas mudanças no cenário linguístico visto que contato entre línguas (as línguas dos imigrantes e as línguas do território anfitrião) passa a ser estabelecido. Embora os diversos resultados possíveis desse contato já tenham sido amplamente descritos⁶ na literatura, nosso foco, neste capítulo, se direciona para outro aspecto. Nesse sentido, a Sociolinguística da imigração abrange um leque diversificado de temas de pesquisa. Desde a análise das estratégias de comunicação utilizadas em contextos interculturais até o estudo da emergência de novas formas de expressão linguística, passando pela investigação das ideologias linguísticas que circulam nas comunidades imigrantes e na sociedade receptora, o campo busca

⁶ Caso o(a) leitor(a) queira ler sobre este assunto, sugerimos o livro *An Introduction to Contact Linguistics*, de Donald Winford (2003).

fornecer uma visão abrangente das intrincadas relações entre língua, migração e sociedade.

Neste caso específico, entendemos que a Sociolinguística poderia contribuir para a compreensão mais aprofundada da história migratória de nosso município. Entendemos também que nossos estudos anteriores realizados no laboratório (LABPEC) sobre identidade, pertencimento e representação linguística poderiam ser articulados ao estudo da chegada dos germânicos em geral à Niterói. Tais referenciais teóricos nos dão um prisma para analisar a maneira como as práticas linguísticas desses imigrantes e seus descendentes se moldaram ao longo do tempo, refletindo não apenas a adaptação ao novo contexto, mas também o processo de construção de uma identidade local que dialoga com as tensões entre a preservação da língua de origem e a integração ao idioma majoritário.

Dessa forma, temos podido compreender como as gerações dos descendentes de germânicos, tanto de fala alemã como inglesa, lidam com as línguas dos seus antepassados. Pelo que temos até agora, visto que a pesquisa ainda está em andamento, a relação desses descendentes com as línguas referidas é muito diferente. Os descendentes de alemães, por um lado, mantêm uma relação distante com a Alemanha e com a cultura alemã. Há uma forte desconexão desses niteroienses com os seus familiares europeus, embora nossos entrevistados manifestem o desejo de, pelo menos, visitar a Alemanha por razões sentimentais. A língua alemã já não é falada entre esses descendentes, mas é percebida claramente como uma herança cultural. Já os descendentes de ingleses, escoceses e irlandeses apresentam uma relação mais enraizada não apenas com os países de seus antecessores, mas com a língua inglesa. Com exceção de um único participante, todos os entrevistados (até o presente momento) são falantes de inglês, o qual o foi transmitido em contexto familiar. Temos, portanto, em Niterói ainda um conjunto de pessoas bilíngues em português e em inglês como resultado direto do movimento migratório iniciado na segunda metade do século XIX.

Além disso, ainda sobre o inglês falado por famílias de Niterói, como sociolinguistas, enxergamos a conservação desta língua como um ponto de encontro (ou lugar comum) entre as gerações. É claro que levamos em conta a relevância de se falar inglês numa sociedade global na qual estamos inseridos e as muitas vantagens de natureza profissional e acadêmica. Isto foi também um dos motivos pelos quais esses descendentes tiveram o cuidado de transmitir esta língua aos filhos e netos.

Propomos, com a tabela abaixo, apresentar alguns dos resultados parciais, de modo que o leitor possa compreender de forma mais clara as principais diferenças entre os dois grupos estudados.

Aspecto	Descendentes de alemães	Descendentes de ingleses
Relação com o país dos imigrantes	Distante, com forte desconexão da cultura alemã.	Mais enraizada, com vínculo com a cultura inglesa
Percepção da língua	Alemão como herança cultural, mas não falado	Inglês como língua ativa, falada em alguns contextos familiares e profissionais
Motivação para aprender/preservar	Interesse sentimental	Interesse sentimental e relevância profissional
Identidade linguística	Alemão não faz parte da identidade cotidiana	Inglês é central na identidade de vários descendentes
Transmissão linguística geracional	Praticamente não houve	Houve transmissão e algumas famílias ainda o fazem

O projeto também tem conseguido alcançar o nível identitário dos informantes, permitindo investigar como as línguas alemã e inglesa participam da construção de suas identidades linguísticas.

Um dos aspectos questionados nesse campo é a possibilidade de existência de duas identidades linguísticas entre aqueles que falam duas línguas, já que, quando mais de uma língua está disponível, ampliam-se os recursos simbólicos e expressivos disponíveis para a construção identitária (Mendoza-Denton; Osborne, 2010). No entanto, o que temos constatado é que não há a formação de duas identidades linguísticas distintas, mas sim uma única identidade que se mostra fluida e flexível, capaz de se adequar a diferentes situações de interação. Essa identidade ampliada não apenas integra os diferentes repertórios linguísticos, mas também reflete uma visão de mundo mais abrangente e uma maneira mais diversa de se relacionar com o entorno social e cultural.

Reduplicação do experimento em outros contextos

Embora, o foco deste estudo seja Niterói, a metodologia e as abordagens teóricas aqui adotadas podem ser replicadas em outros contextos migratórios, seja em outras cidades do Brasil, em diferentes períodos históricos, ou até mesmo em outros países com realidades migratórias distintas. Ao aplicar o modelo de estudo de Niterói a diferentes contextos, seria possível enriquecer a compreensão dos efeitos da migração sobre a diversidade linguística e cultural de diversas regiões. Temos como objetivo, nesta seção, descrever sucintamente os principais aspectos de nosso caminho teórico-metodológico com vistas a ampliar a aplicabilidade do nosso modelo de estudo aqui proposto e, além disso, contribuir para o debate acadêmico sobre os impactos da migração na constituição de identidades linguísticas e culturais.

No que tange ao referencial teórico do estudo, já deixamos claro que se trata de uma investigação sociolinguística de natureza interdisciplinar, uma vez que tratar de movimentos migratórios implica necessariamente em recorrer a outras fontes de saber como a geografia humana e a história, por exemplo. Foi necessário recorrer a diversas fontes, fora do âmbito sociolinguístico, para entender como os movimentos migratórios de germânicos se deu no

município em questão. Diante da escassez de estudos específicos sobre os germânicos em Niterói, recorreremos também a textos que abordam outros contextos históricos, os quais nos ajudaram a compreender esses movimentos migratórios de forma mais ampla.

Utilizamos o conceito de representação linguística (em francês, *Représentation Linguistique*) explorado por Petitjean (2009). A autora defende que os estudos sociolinguísticos não podem se conter somente à análise das variações e das práticas linguísticas, mas deve incluir o estudo dos saberes sociais compartilhados dos falantes sobre suas próprias línguas. Esses saberes exercem influência decisiva sobre as formas pelas quais os indivíduos percebem, interpretam e se posicionam diante da diversidade linguística que os cerca. Petitjean (2020) explica a relação entre os conceitos de representação linguística e representação social, onde aquela é baseada nesta que é uma ideia da psicologia social. As duas disciplinas, a Psicologia Social e a Sociolinguística seriam “sociocompatíveis” (p. 32), o que permite o uso da ideia de uma representação social onde se expressariam os valores sociais hierarquizados bem como as posições assimétricas ocupadas pelos indivíduos no campo social (Doise, 1990 *apud* Petitjean, 2020). A representação seria feita através das interações entre os indivíduos, fazendo com que estes compartilhem uma visão de como agir numa realidade comum. A representação linguística, por sua vez, seria um conjunto de conhecimentos não científicos, socialmente elaborados e partilhados, de natureza interativa e discursiva, com maior ou menor grau de julgamento e de fixidez, segundo a qual forma-se uma visão das línguas da comunidade, sua ou de outros, e gerir as suas posturas em relação a interpretação da realidade.

Nosso referencial teórico contempla, ainda, os critérios de vitalidade linguística em distintos domínios de uso — familiar, social, educacional, profissional e administrativo — conforme descrito por Savedra e Mazzelli (2020). Tais critérios permitem analisar em que medida a língua de origem é mantida, transmitida ou abandonada nas diferentes esferas da vida cotidiana, oferecendo

subsídios importantes para a compreensão das dinâmicas de preservação linguística entre os descendentes de imigrantes.

Garret, Coupland e Williams (2003); Garrett (2010); Kircher e Zipp (2022); Li e Wei (2022) apresentam diversas técnicas de coleta de dados em pesquisas sociolinguísticas, incluindo métodos diretos, nos quais as perguntas são feitas explicitamente aos participantes, e métodos indiretos, que buscam captar atitudes implícitas sem questionar diretamente as opiniões dos participantes. Dentre as diversas técnicas trazidas pelos autores, optamos pelas entrevistas semiestruturadas. A escolha por esse método se justifica pela possibilidade de seguir um roteiro pré-definido de perguntas, garantindo a abordagem do tema central da pesquisa, ao mesmo tempo em que se mantém flexibilidade para explorar questões emergentes durante a conversa. Em diversas entrevistas, a abertura proporcionada por esse formato permitiu que novos temas viessem à tona, revelando aspectos ainda não considerados e contribuindo, assim, para uma compreensão da relação entre identidade linguística e imigração. Entre as principais vantagens dessa técnica, destacam-se:

1. Possibilidade de aprofundar questões relevantes conforme o desenrolar da entrevista;
2. Adaptação do discurso às especificidades de cada participante, promovendo um ambiente mais natural e acolhedor;
3. Obtenção de dados qualitativos ricos e contextualizados, fundamentais para a análise de experiências subjetivas relacionadas à memória, identidade e uso linguístico.

As perguntas preparadas para as entrevistas foram construídas com base na reflexão e no diálogo entre os membros do projeto. É crucial estar seguro do que perguntar a fim de fazer com que o tempo que os entrevistados nos concedem seja produtivo, e que os mesmos respondam as perguntas levantadas no projeto. As perguntas integram quatro categorias: i) dados sociolinguísticos; ii) família e ancestralidade; iii) domínio linguístico e cultural; e iv) outros. Por dados sociolinguísticos incluímos informações como

nome, gênero, idade, profissão, moradia (é importante saber se eles realmente são de Niterói).⁷ Na segunda categoria, família e ancestralidade, começamos com a pergunta: “você poderia me contar um pouco sobre a história de sua família?”. Em alguns casos, esta pergunta foi suficiente para ouvirmos a maioria dos pontos levantados pelas outras questões. Alguns informantes emendam uma história na outra e vão se lembrando de episódios familiares importantes. Nesses casos, tudo que temos que fazer é confirmar se entendemos bem algumas informações, por exemplo, “então seus pais falavam com você em inglês em casa, correto?”. Na categoria (iii), as perguntas são mais voltadas para questões de linguísticas e identitárias como: “você fala alemão/inglês?”; “você se considera um brasileiro/alemão (ou brasileiro/inglês)?”; e “você costuma participar de eventos relacionados à cultura alemã/inglesa?”. Esse tipo de pergunta tem se revelado especialmente instigante para os participantes, pois frequentemente os leva a refletir sobre pertencimento, herança cultural e construção identitária — temas que nem sempre haviam sido problematizados por eles anteriormente. Finalmente, a última categoria contém perguntas do tipo “Há algum relato sobre a história da sua família que você considera importante compartilhar?” e “Como você percebe a importância da imigração germânica para a cidade de Niterói?”. Essa etapa final tem permitido aos entrevistados ampliar suas narrativas de maneira mais livre e espontânea, muitas vezes, revelando aspectos afetivos, simbólicos e históricos que enriquecem significativamente a compreensão das dinâmicas entre língua, identidade e memória.

Em termos gerais, as perguntas (20 no total) têm dado conta de promover entrevistas de 30 minutos (em média). Os relatos obtidos respondem às perguntas feitas no projeto de pesquisa, que é visto positivamente. Não foram registrados episódios de

⁷ Nossas pesquisas nos mostraram que há vários descendentes de alemães vivendo em Niterói, mas que são originalmente dos municípios de Nova Friburgo e Petrópolis.

constrangimento ou qualquer tipo de desconforto por parte dos entrevistados.

Um dos aspectos mais desafiadores, neste tipo de pesquisa, é encontrar os sujeitos que se enquadram no perfil procurado e, depois disso, ter uma abordagem suficientemente adequada e sensível para que eles concordem em nos conceder uma entrevista. Para localizar os possíveis participantes em Niterói, utilizamos as seguintes estratégias:

- a) Uso de redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) para anunciar a pesquisa e tentar encontrar não apenas os descendentes germânicos, mas pessoas que, de alguma maneira, pudesse nos ajudar a encontrá-los.
- b) Anúncio em grupos de *Whatsapp* em Niterói como grupos de modalidades esportivas em geral.
- c) Busca na internet pelos sobrenomes das famílias para, a partir daí, tentar localizar os sujeitos.
- d) Visita ao Rio Cricket e Igreja Anglicana de Niterói (no caso dos ingleses).

Até o momento, a última estratégia adotada revelou-se a mais frutífera. Nós nos apresentamos na secretaria do clube e perguntamos se seria possível conhecermos alguns descendentes de ingleses, escoceses e irlandeses. Obviamente, esclarecemos a natureza de nosso trabalho bem como, o vínculo com a Universidade Federal Fluminense. Um funcionário se comprometeu a perguntar a algumas pessoas se poderia nos dar os seus contatos. Foi por meio dessa mediação que conseguimos acessar o “universo” dos descendentes de europeus em Niterói, ampliando significativamente o alcance do nosso estudo.

Para encerrar esta seção, consideramos fundamental destacar que a presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, garantindo o cumprimento dos princípios éticos exigidos para sua realização.

Palavras finais

Ao longo deste capítulo, buscamos delinear a relevância da Sociolinguística para a análise dos complexos processos migratórios e suas intrincadas consequências para a configuração linguística e cultural das sociedades receptoras. Tomando como estudo de caso a imigração germânica em Niterói, evidenciamos como a chegada de falantes de diferentes línguas não apenas enriquece o mosaico linguístico local, mas também desencadeia dinâmicas de manutenção, adaptação e, por vezes, abandono das línguas de herança.

A aplicação de conceitos sociolinguísticos como representação e identidade linguística, aliados à consideração da "lei das três gerações", permitiu uma análise mais aprofundada das atitudes e práticas linguísticas dos descendentes. Constatamos, por exemplo, a manutenção do inglês como língua viva e identitária para muitos descendentes britânicos em Niterói, contrastando com o distanciamento do alemão entre seus respectivos descendentes. Essa disparidade sublinha a influência de fatores socioculturais e históricos na trajetória das línguas de herança.

Ademais, a descrição detalhada do nosso percurso teórico-metodológico, desde a revisão bibliográfica interdisciplinar até as estratégias de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, demonstra a replicabilidade deste modelo de pesquisa em outros contextos migratórios. Acreditamos que a combinação da análise sociolinguística com a perspectiva histórica e cultural oferece um arcabouço robusto para a compreensão das complexas relações entre língua, identidade, memória e migração em diferentes cenários sociais.

Referências

BEZERRA, M. C. C. **Britânicos e Alemães em Niterói**: um estudo de migração urbana. 350 f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, 2015.

BLOCK, D. Identity in applied linguistics. *In: Sociolinguistics of identity*. Londres: Continuum, 2016.

CAPSTICK, T. **Language and migration**. Abingdon: Routledge, 2021.

CASTLES, S.; MILLER, M. J. **The age of migration**: international population movements in the modern world. 2. ed. Londres: Macmillan, 1998.

EDWARDS, J. **Language and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

FISHMAN, J. **The sociology of language**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

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

IORIO, P.; IORIO, V. **Cricket e Associação Atlética**: mais de um século de paixão pelo esporte. Rio de Janeiro: Arte Ensaio, 2008.

GARRETT, P. **Attitudes to language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GARRETT, P. *et al.* **Investigating language attitudes**: social meanings of dialect, ethnicity and performance. Cardiff: University of Wales Press, 2003.

KIRCHER, R.; ZIPP, L. An introduction to language attitudes research. *In*: KIRCHER, R.; ZIPP, L. (Ed.). **Research methods in language attitudes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2022, p. 1-16.

HALL, S. Who needs 'identity'? *In*: HALL, S.; DU GAY, P. (Ed.). **Questions of Cultural Identity**. London: Sage, 1996., p. 1-17.

LI, C.; WEI, L. Language attitudes: construct, measurement, and associations with language achievements. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, [S. l.], v. 44, n. 4, p. 321-335, 2022. DOI: 10.1080/01434632.2022.2137516.

MENDOZA-DENTON, N.; OSBORNE, D. Two languages, two identities? *In*: LLAMAS, C.; WATT, D. (Ed.). **Language and identities**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010, p. 119-125.

PETITJEAN, C. **Représentations linguistiques et plurilinguisme**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Institut des Sciences du Langage et de la Communication, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 2009.

PETITJEAN, C. Representations linguistiques et accents régionaux du français. **Journal of Language Contact**, 2008.

SAVEDRA, M. M. G.; MAZZELLI, L. Variedades linguísticas da imigração germânica no Brasil: vitalidade, glotopolítica e território. **A Cor das Letras (UEFS)**, v. 21, p. 105-131, 2020.

Políticas linguísticas e educacionais

REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS: A ESCOLA GUARANI MBYÁ COMO ENTRELUGAR

LINGUISTIC REPRESENTATIONS: THE GUARANI MBYÁ
SCHOOL AS AN IN-BETWEEN SPACE

João Pedro Peres da Costa¹
Xoán Lagares²

Introdução

A discussão proposta neste capítulo é fruto dos resultados de uma pesquisa de mestrado (Peres, 2024), que investigou as representações linguísticas existentes em torno das línguas Guarani Mbyá e Portuguesa, na escola indígena *Para Poty Nhe'ẽ Ja*, em Maricá no estado do Rio de Janeiro. Aqui, delimitamos um recorte para refletir sobre as representações construídas, especificamente, sobre o lugar que ocupa ou que deve ocupar a escola Guarani Mbyá em foco no cenário plurilíngue da aldeia *Ka'aguy Hovy Porã*, onde está localizada. Buscamos evidenciar, a partir das representações linguísticas dos professores e gestores das escolas indígena *Para Poty Nhe'ẽ Ja*, e também de cacica da aldeia, *Ka'aguy Hovy Porã*, de que modo uma escola indígena pode se apresentar como um importante *locus* de tensão glotopolítica.

Antes de falar especificamente da comunidade em questão, cabe contextualizar brevemente quem são os Guarani Mbyá. Os Guarani são hoje um dos povos originários da América do Sul com maior população, tanto no continente como um todo, como no Brasil. Em 2016, já contavam com cerca de 284.800 indivíduos em

¹ Universidade Federal Fluminense. Email: joao.pedro.peres.iperes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5706205435387944>.

² Universidade Federal Fluminense. Email: xlagares@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2004481969817661>.

todo o continente (Continental, 2016). Dentro dessa população, é possível identificar algumas subdivisões em diferentes parcialidades,³ como os Guarani Kaiowá, os Guarani Nhandewa ou Ñandeva, e os Guarani Mbyá, todos presentes no Brasil. Além destes grupos, também se fazem presentes em outros países da América do Sul, os Guarani do Chaco ou Chiriguanos, na Argentina e na Bolívia; uma população Mbyá, na Argentina e no Paraguai; membros da parcialidade Kaiowá, no Paraguai, onde recebem o nome Paî Tavyterã; e dos Ñandeva, também no Paraguai, com o nome Ava Guarani.

Os grupos Mbyá, Kaiowá e Nhandewa/Ñandeva se diferenciam entre si, não apenas por características culturais e identitárias, mas também por falarem e se identificarem com variedades diferentes de Guarani, que podem ser tanto compreendidas como diferentes línguas pertencentes a uma mesma família, como variedades dialetais de uma mesma macrolíngua, a depender da perspectiva.

No estado do Rio de Janeiro, a parcialidade predominante são os Guarani Mbyá e suas aldeias estão localizadas, principalmente, na região da Costa Verde, nos municípios de Angra dos Reis e Paraty. No município de Maricá existem duas *Tekoa* (aldeias) de recente estabelecimento, ambas tendo tido seu primeiro registro em 2013, quando a *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã* (Aldeia Mata Verde Bonita) foi estabelecida na APA de Maricá, na sua parte Norte, próximo à Lagoa de Maricá, enquanto a *Tekoa Ara Hovy* (Aldeia Céu Azul) foi estabelecida aos pés do Parque Estadual da Serra da Tiririca, na parte Oeste de Maricá.

O trabalho aqui apresentado se desenvolveu na *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã* (Aldeia Mata Verde Bonita), que, em 2022, contava com aproximadamente 140 pessoas (CAIJF, 2022) e,

³ Termo adotado por autores como Soares (1997), Martins e Benites (2021), e outros, para designar os diferentes subgrupos existentes entre os Guarani.

segundo o Censo Escolar de 2022, com uma escola multisseriada,⁴ chamada *Para Poty Nhe'ẽ Ja*, que incluía alunos até o 5º ano do Ensino Fundamental. Tanto esta escola, quanto a escola *Kyringue Aranduá*, localizada na outra aldeia Guarani Mbyá de Maricá, fazem parte da rede municipal de Maricá e são Escolas Municipais Indígenas, situadas dentro das aldeias e com processo de educação escolar diferenciado, como garantido pela Constituição de 1988.

A partir de uma primeira aproximação com a comunidade escolar de cada aldeia, também foi possível perceber que a equipe de pessoal contava com uma diretora (*jurua*), que também é professora na Educação Infantil, duas professoras (*jurua*) que atuam no segundo, terceiro, quarto e quinto ano, uma coordenadora pedagógica (*jurua*) e uma assistente pedagógica (a cacica guarani). Todas estas trabalhadoras atuavam em regime de contratação via concurso, pela prefeitura. Além delas, também atuavam dois professores e uma professora indígenas (guarani), que trabalhavam em um regime de contrato temporário, sem a garantia de estabilidade ou renovação do contrato quando este acabasse. Do ponto de vista da política educacional, também não se garante com este regime, a presença continuada de professores e professoras guarani nas escolas.

Na Educação Infantil, lecionam, tanto a cacica quanto a diretora da escola em regime de bidocência, isto é, as duas professoras simultaneamente em sala com as crianças. No primeiro ano da escola, atuava apenas um professor indígena, com a alfabetização em Guarani, que estava em vigor desde o início de 2023, nos anos subsequentes, atuavam professores indígenas e não indígenas também em regime de bidocência. Todos esses profissionais foram entrevistados durante a pesquisa, com o objetivo de investigar as representações linguísticas que existiam nessa comunidade, no que tange às línguas Guarani e Portuguesa

⁴ Uma escola multisseriada funciona de modo que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com estudantes de diferentes séries ou ciclos e, por consequência, também idades diferentes.

no âmbito escolar. Na seguinte seção, explicitamos mais detalhadamente alguns dos referenciais teóricos e metodológicos que nos auxiliaram a explorar estas representações.

Glotopolítica e representações linguísticas

A abordagem que adotamos aqui consiste em uma concepção crítica e glotopolítica das intervenções na língua e na linguagem. A Glotopolítica (Guespin; Marcellesi [1986]; Lagares [2018]) é uma perspectiva crítica que, sendo mais abrangente que o termo “políticas linguísticas”, pretende observar como se manifesta “o político” na linguagem, considerando diversas formas de intervenção sobre a realidade linguística. Constitui, portanto, um olhar que coloca seu foco nas relações que se estabelece entre as práticas de linguagem e as identidades sociais, sempre mediadas por relações de poder.

Os sociolinguistas da Universidade de Rouen Louis Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi, num artigo-manifesto publicado no número 83 da Revista *Languages*, no ano 1986, e intitulado “Pour la Glotopolitique” [Defesa da Glotopolítica], estabelecem os princípios do que denominam uma perspectiva glotopolítica. Eles identificam dois eixos nesse tipo de pesquisa: um eixo vertical, que podemos identificar com a *normatividade* (Del Valle, 2017), e um eixo horizontal, que ultrapassa tudo aquilo que aprendemos a considerar como “intrinsecamente linguístico”, pois “toda decisão que modifica as relações sociais é, *do ponto de vista do linguista*, uma decisão glotopolítica” [grifo nosso] (Guespin; Marcellesi, 2021 [1986], p. 24).

Desse ponto de vista, portanto, as intervenções sobre a linguagem se centrariam fundamentalmente na normatividade que rege o seu funcionamento social: no topo do eixo vertical, com a elaboração de instrumentos prescritivos (como ortografias, gramáticas e dicionários) que criam o objeto que dizem descrever, estabelecendo um centro de identificação da “língua”; e ao longo de todo esse eixo, com as coerções sociais que guiam o comportamento

linguístico, com a fixação de critérios de adequação ou inadequação das práticas de linguagem. Nesse sentido, o comportamento verbal dos falantes é influenciado pelas normas explícitas elaboradas por agentes autorizados (gramáticos e lexicógrafos, fundamentalmente), mas também existe para além delas, nas dinâmicas sociais de *distinção* (Bourdieu, 2011) e no poder simbólico (Bourdieu, 1989) que uns falantes exercem sobre outros.

Mas a perspectiva glotopolítica permite observar também os efeitos linguísticos de toda e qualquer intervenção política e social. Toda mudança na sociedade que transforme as relações entre os sujeitos tem efeitos glotopolíticos, que devem ser estudados de uma perspectiva necessariamente interdisciplinar. Assim, por exemplo, a política de demarcação de terras indígenas, sem ser, como é óbvio, uma política linguística, tem evidentes efeitos glotopolíticos, dado que o espaço social vinculado a um território é um elemento fundamental para a vida e o desenvolvimento dessas comunidades, ameaçadas frequentemente pela expansão do agronegócio e da mineração e por suas estratégias extrativistas. No âmbito educacional, existem políticas linguísticas explícitas que têm a ver com a decisão sobre que línguas podem ser utilizadas no espaço escolar, e sobre quais funções podem desempenhar (como objeto de estudo, por exemplo, como idioma veicular das atividades de ensino-aprendizagem, como língua da administração escolar etc.). Mas, a própria existência da escola, sua criação e funcionamento, em suas diversas dimensões (política, educativa, de gestão etc.), constitui uma intervenção glotopolítica, ao consolidar um espaço de interação social em que se desenvolvem determinadas relações linguísticas. Toda política educacional, portanto, tem uma dimensão glotopolítica, mesmo quando a questão linguística não é objeto específico de planejamento (talvez, nesses casos, a reflexão sobre a dimensão glotopolítica da política educacional seja ainda mais relevante, quando a ideologia linguística dominante torna invisível a necessidade de realizar intervenções políticas concretas em relação às línguas em uso).

Dessa forma, os agentes que atuam na implementação de políticas linguísticas podem ser de diversas procedências e nem sempre precisam estar ligados à esfera pública e governamental, como, por exemplo, a mídia, as famílias, as escolas, os centros religiosos, a imprensa entre outros. Como dizíamos, a glotopolítica é, por excelência, um campo de estudos interdisciplinar. Dessa forma, nesta investigação nos valem de diferentes conceitos e repertórios metodológicos com o objetivo de investigar como as representações linguísticas podem estar relacionadas às ações glotopolíticas levadas a cabo dentro da escola indígena *Para Poty Nhe'ẽ Ja*.

Na nossa pesquisa, consideramos, portanto, os três eixos que Bernard Spolsky (2009; 2016 [2007]) propõe para definir a pesquisa no campo das políticas linguísticas: as práticas, as crenças e a gestão.

As práticas linguísticas são caracterizadas como o que as pessoas realmente fazem usando a língua, os usos, interações, e atividades realizadas na e com a língua. As práticas linguísticas, dessa forma, podem ser observadas diretamente, uma vez que suas propriedades linguísticas e interacionais podem ser descritas e analisadas.

As crenças, por sua vez, compreendem os valores e julgamentos que os membros de uma comunidade de fala têm sobre os usos linguísticos e as línguas que fazem parte de seus repertórios. Em comparação com as práticas, as crenças não podem ser diretamente descritas e analisadas sem o intermédio das materialidades discursiva e linguística, isto é, para observar as crenças que circulam em determinada comunidade de fala, é necessária uma investigação que utilize métodos baseados na mediação da linguagem, como entrevistas ou enquetes. É importante ressaltar, como faz Spolsky (2016 [2007], p. 36), que “as crenças não são práticas”, mas que podem influenciá-las.

O terceiro eixo é a gestão, que diz respeito às tentativas de modificar tanto as práticas quanto as crenças dos membros de uma comunidade de fala. A gestão sempre parte de um indivíduo ou grupo de indivíduos e se materializa em ações concretas que buscam influenciar os usos e crenças em domínios específicos, como no âmbito familiar, escolar, laboral, entre outros. Assim como

as práticas, a gestão pode ser observada diretamente, existindo diferentes formas de concretização das ações de gestão linguística, que vão desde imposições tácitas de qual língua usar em determinada situação, até intervenções explícitas em forma de leis que regulam a ortografia de uma língua, por exemplo.

Esses três pilares se influenciam mutuamente e têm um impacto considerável nas políticas linguísticas em determinada comunidade, de modo que ignorar algum destes eixos pode levar ao fracasso de determinada ação glotopolítica.

Em sua obra, Spolsky também apresenta o conceito de “âmbitos de uso”.⁵ Este conceito foi formulado por Joshua Fishman (1979), na literatura sociolinguística. As práticas, crenças e gestão interagem nos âmbitos de uso. Alguns exemplos de âmbitos que o autor expõe são o âmbito da família, da religião, do local de trabalho, da política, da escola, do espaço público, das instituições legais, das instituições de saúde, das forças armadas, do governo, entre outros. A análise dos âmbitos é importante para que seja feito um recorte ao se examinarem políticas linguísticas. Além disso, por suas especificidades estruturais, em cada âmbito os participantes presentes são diferentes, assim como a balança de forças internas e externas a dado âmbito se configura de modo distinto.

Especificamente no âmbito escolar, que é o nosso foco, Spolsky destaca o papel dos alunos e dos professores como participantes centrais, mas não deixa de considerar o importante papel dos gestores e da comunidade escolar não acadêmica, isto é, dos motoristas de ônibus escolares, das secretárias, do pessoal da limpeza, dos cozinheiros, entre outros. Todos estes participantes contribuem na gestão linguística. Assim, é importante identificar, para cada comunidade escolar, como se configura a balança de forças internas e externas à escola, e quais são os modelos de educação quanto às línguas empregadas e estudadas, especialmente no caso de escolas bilíngues.

⁵ Em inglês, “domain” (Spolsky, 2016, [2007]).

Outro conceito central que mobilizamos ao longo de nossa investigação é o de Representações Linguísticas. O conceito de Representação Social, de onde se deriva a ideia de Representação Linguística, nasce na Psicologia Social, como uma tentativa de estabelecer um modelo capaz de dar conta tanto da esfera individual, no que tange às histórias pessoais, assim como da esfera social, uma vez que as crenças, opiniões e certezas passam a vigorar em espaços de significação compartilhados em determinada comunidade.

Abric (1961 *apud* Petitjean, 2009, p. 20) ressalta, ainda, que as representações sociais não se configuram como um mero reflexo da realidade apreendida em determinado grupo, mas se estabelecem como uma organização significativa. Jodelet (1989 *apud* Petitjean, 2009, p. 20) reivindica as representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente elaborado, se caracterizando como sistemas de interpretação da realidade.

No tocante às representações linguísticas, mais especificamente, Petitjean (2009, p. 67), a partir da exploração do conceito de representação social e de seu diálogo com as áreas da Sociolinguística e das políticas linguísticas, as define como:

Uma representação social da língua [que] remete a um conjunto de conhecimentos não científicos, socialmente elaborados e compartilhados, fundamentalmente interativos e de natureza discursiva, dispondo de um grau mais ou menos elevado de julgamento e estabilidade e permitindo ao(s) falante(s) elaborar(em) uma construção comum da realidade linguística (Petitjean, 2009, p. 67, tradução minha).⁶

A partir desta definição, é possível ressaltar o caráter social das representações linguísticas, ou seja, não se trata de opiniões individuais desconectadas do tecido das relações sociais, mas sim de estruturas representacionais compartilhadas por membros de

⁶ Une représentation sociale de la langue renvoie à un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, et permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique (Petitjean, 2009, p. 67).

uma comunidade linguística, como também são as representações sociais de modo mais amplo.

As representações linguísticas também se constroem, se mantêm e se modificam na e pela interação social, assim como no e pelo discurso. Dessa forma, a linguagem e as línguas têm um papel relevante nesse processo, tanto por serem o objeto *per se* das representações linguísticas, como por serem o meio através do qual elas tomam forma, se espalham e se perpetuam.

Explorar as representações linguísticas pode ajudar a compreender como e porque determinadas ações glotopolíticas são ou não mobilizadas em determinada comunidade. No nosso caso específico, as representações linguísticas existentes na comunidade sobre as línguas Guaraní e Portuguesa também podem apontar para dinâmicas glotopolíticas interessantes relativas aos papéis que a escola indígena ocupa ou deveria ocupar.

Para melhor explorar as representações linguísticas, foi necessária uma metodologia que se fundamentou em um trabalho de campo associado a entrevistas semiabertas junto aos professores, gestores e lideranças das aldeias. Os objetivos principais das perguntas das entrevistas são os seguintes: a) verificar as representações sobre quais são as línguas predominantes na escola e quais são as funções desempenhadas por cada língua; b) verificar as representações sobre a importância das línguas na educação da escola Guaraní Mbyá em que os professores trabalham; c) observar possíveis tensões glotopolíticas entre as línguas Guaraní Mbyá e Português no âmbito escolar e; d) sondar possíveis desafios para a presença/ensino de Guaraní Mbyá e Português a serem superados através de ações glotopolíticas. A análise detalhada das representações linguísticas foi feita através da observação, na materialidade textual das entrevistas, tanto do seu conteúdo quanto de elementos discursivos, linguísticos e enunciativos, como comentários metalinguísticos, atividades de categorização, denominação, contraste, modulação e metáforização, por exemplo.

Ao todo, foram entrevistadas oito pessoas. O Quadro 1, abaixo, indica para cada pessoa entrevistada, se ela é guarani ou *jurua*; a função que ela exerce na escola e/ou na aldeia. Para os entrevistados Guarani, os nomes apresentados primeiro são os seus nomes em Português, sendo os nomes em Guarani apresentados em parênteses, no caso de a pessoa ter compartilhado o seu nome em Guarani.

Quadro 1 - Entrevistas realizadas na aldeia Ka'aguy Hovy Porã

Nome	Etnia	Função
Amanda	<i>Jurua</i>	Orientadora Pedagógica
Fernanda	<i>Jurua</i>	Professora
Isabela	<i>Jurua</i>	Professora
Liedson (Karai)	Guarani Mbyá	Professor Guarani
Leandro (Kuarahy)	Guarani Mbyá	Instrutor Guarani
Jurema	Guarani Mbyá	Cacica e Assistente escolar
Simone (Reté)	Guarani Mbyá	Instrutora Guarani
Sarah	<i>Jurua</i>	Diretora e Professora

Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma vez explicitados os referenciais teóricos e metodológicos que adotamos, faz-se necessário mobilizar alguns conceitos relativos à educação guarani de forma mais ampla, para, então, podermos nos aprofundar nos papéis concernentes à escola indígena mais especificamente.

Educação Guarani

Ao tratarmos de educação indígena, é importante, antes, demarcar a diferença entre os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Bartolomeu Melià (2010, p. 216-217 *apud* Benites, 2015, p. 31) estabelece uma comparação entre estes dois conceitos definindo a educação indígena como a educação tradicional que os povos indígenas já costumam e sempre costumaram desenvolver no interior de suas culturas. Essa educação não estaria baseada na lógica disciplinar da escola, mas sim na transmissão oral e na inserção da criança na rotina diária da família. Assim, se aprende fazendo, de forma permanente e em harmonia com o ciclo da vida. Os conhecimentos são entendidos de forma integrada, e não segmentada, e os mais velhos têm um papel preponderante como guardiões de uma sabedoria ancestral e tradicional.

A educação escolar indígena, por outro lado, é um produto mais recente, que veio do Estado e da sociedade não indígena como uma forma de introduzir a lógica disciplinar e escolar nas sociedades indígenas. Nela, têm destaque o ambiente escolar, a figura do professor e a instrução formal, em contraposição ao aprendizado inserido na rotina diária. Se na educação tradicional indígena a oralidade tem preponderância, na escolarização formal é a letra escrita que ocupa lugar de destaque. O aprendizado se dá, muitas vezes, através da memorização e da imposição de exames artificiais para testar o conhecimento adquirido. O conhecimento é compartimentalizado em disciplinas e há um grande foco na inserção de tecnologia nos processos educativos.

A educação tradicional Guarani, diferentemente da educação escolar para os Guarani, sempre teve os Guarani como protagonistas, e se manteve pela tradição oral e pela sua prática efetiva ao longo dos séculos, apesar das diversas tentativas do Estado Brasileiro de apagar as culturas indígenas do país. Desse modo, para compreender melhor os processos de educação efetivamente Guarani, nos valem os trabalhos produzidos

principalmente pela teórica e professora Guarani, Sandra Benites (2015, 2020), que nos traz, a partir de sua prática docente e apoiada no conhecimento ancestral de seu povo, uma caracterização desses processos de ensino e aprendizagem.

Sandra Benites (2015) identifica o *Nhande Reko*, conceito que pode ser traduzido para o português como nossa vida/nossos costumes/nossa forma de viver, como um fator de grande importância nos processos de educação entre os Guarani. O *Nhande Reko* está intimamente ligado à manutenção das práticas culturais, linguísticas e espirituais próprias dos Guarani, como, por exemplo, a cerimônia do *Nhemongarai* (batismo Guarani), o frequentar a *Opy* (Casa de Reza), além de usar e viver na língua Guarani. Um aspecto crucial ressaltado por Benites para que haja a manutenção do *Nhande Reko* é a questão do território, materializado no *Tekoa* (aldeia).

Benites assinala que “a transmissão e prática dos *mbya arandu* [conhecimentos *mbyá*] depende do nosso *Tekoa*” (Benites, 2015, p. 26), de modo que a vida nos centros urbanos, longe dos *Tekoa*, dificulta a manutenção do modo de ser Guarani, já que, dentre outros fatores, está distante da natureza, não há acesso às sementes nativas de milho necessárias para os rituais do *Nhemongarai* e existe a pressão constante da língua portuguesa.

Algumas outras características importantes do *Tekoa* são ressaltadas por Benites na seguinte passagem

Para *oendu opy'are orerekoa* - aprender e sentir nossos conhecimentos, precisamos que o *tekoa*, onde vivemos, tenha todos os elementos fundamentais para transmitir *mbya arandu reko* - sabedoria Guarani. É através, entre outros, do *yakã* [água nascente], *yxxyry* [água corrente], *ka'aguy porã* [mata bonita/boa], *yvy porã* [terra boa] para fazer *kokue* [roça], *vixoi kuery* [animais] que ensinamos às *kyringue kuery* [crianças] o *mbya arandu* (Benites, 2015, p.22-23)

A partir desta citação, é possível identificar não só a importância do *Tekoa*, como também do contato com a natureza para o modo de ensinar Guarani. Essa caracterização do processo de aprendizagem já se distancia de uma lógica na qual a escola é o

lugar privilegiado para o aprendizado, sendo, na prática Guarani, o *Tekoa* este espaço privilegiado.

Em trabalho de Tettamanzy (2020), encontramos uma citação especialmente significativa de Verá Tupã (*apud* Tettamanzy, 2020, p. 9) que, por sua vez, diz que, “A aldeia é a universidade, ali tenho todo o alfabeto”. Essa declaração torna claro o alto grau de importância dado aos *Tekoa* (aldeias), uma vez que são tidas como universidades para Verá Tupã. Além disso, quando Verá diz que nas *Tekoa* ele tem todo o alfabeto, está fazendo referência ao fato de que as esferas do natural e do social, do aprendizado e da vida não são antagônicas na cosmovisão Guarani. Dito de outra forma, o melhor lugar e a melhor maneira para aprender o alfabeto e a escrita, isto é, dominar esta tecnologia que permite representar os elementos do mundo natural e social em forma gráfica, é no mundo natural e social, no *Tekoa*, já que “ali podia ter a experiência sensível e material dos conteúdos e das palavras. Para escrever milho, os alunos podem acompanhar todo o ciclo [do milho]” (Tettamanzy, 2020, p.11).

A partir da fala de Verá Tupã e dos conceitos trazidos por Benites (2015), fica evidente a importância do território para o aprendizado e a manutenção da língua Guarani Mbyá. Assim, os *Tekoa* podem ser entendidas, tal qual propõe Guerola (2019) e retoma Farina (2022), como uma política linguística em si, uma vez que a demarcação de terras indígenas se constitui e tem se mostrado como a maneira mais eficaz de manter e promover o uso das línguas indígenas. Assim, nos *Tekoa*, o uso da língua Guarani é incentivado e valorizado, bem como as práticas de educação tradicional Guarani.

Um importante âmbito tanto de uso da língua Guarani Mbyá como da manutenção do *Mbya Arandu* (sabedoria Mbyá) que está dentro dos *Tekoa* é a *Opy* (casa de reza). Segundo Benites (2015, p. 22) “Não pode faltar a *opy* - referência do *mbya arandu* [...] é na *opy* que as crianças tristes e doentes recuperam *v’ya* - alegria”. Bergamaschi (2004), também ressalta a importância e precedência da *Opy* em relação às escolas, isto é, nas comunidades com as quais

a pesquisadora trabalhou, as lideranças reiteraram a importância de primeiro se construir a *Opy* para, só depois, pensar na construção das escolas.

Benites (2015, p. 20) reitera, entretanto, que, mesmo que as crianças aprendam e tenham contato com os ensinamentos na *Opy*, é no dia-a-dia e na vivência do *Nhande Reko* que elas vão colocá-los em prática: “Os conselhos, os conhecimentos são transmitidos na *Opy*, mas é trabalhando, praticando que eles [as crianças] aprendem. Por isso é que os *xeramoi* [mais velhos] sempre convidam os rapazes para as atividades - é ouvindo que eles aprendem”. Essa passagem mostra, mais uma vez, como a educação, dentro da lógica Guarani, não é um processo somente reservado para uma espacialidade ou uma temporalidade específica, como a escola ou a *Opy*, por exemplo, mas sim um modo de estar e interagir no mundo. Se aprende fazendo, ouvindo, observando, imitando, testando e não apenas estudando.

Em contrapartida às práticas de educação tradicional guarani, temos a figura da escola e da educação escolar indígena. Quando pensamos no processo de constituição da escola e definição do seu papel, especificamente no caso dos Guarani, é importante ressaltar o encontro promovido pela Comissão de Apoio aos Povos Indígenas - Capi, “organização não governamental formada por profissionais da educação, história, antropologia e indigenistas” (Brighenti; Nötzold, 2011, p. 28), em 2001, junto com membros de comunidades Guarani de toda a região Sul e Sudeste. Nesse encontro, foram colocadas, por parte dos integrantes da Capi, 4 questões centrais aos Guarani: (1) “Os Guarani querem escola?”, (2) “Por que os Guarani que optaram por ter escola em suas comunidades decidiram desta forma?”, (3) “Em que prejudica a escola normal dos não índios hoje?” e (4) “O que os Guarani esperam da escola?” (Documento Final, 2001 *apud* Brighenti; Nötzold, 2011).

Neste momento, como destacam Brighenti e Nötzold (2011), e também Bergamaschi (2004), entre os Guarani se encontrava uma disputa: de um lado, algumas comunidades desejavam a presença da escola nas aldeias, cumprindo um papel tanto de fortalecimento

da cultura local quanto de diálogo com o mundo *jurua* e seus conhecimentos; de outro, algumas comunidades não viam com bons olhos a implementação de escolas nas aldeias, por receio de que elas, tributárias de um passado de imposição da cultura não indígena e da língua portuguesa, pudessem afetar negativamente seus modos tradicionais de vida.

Atualmente, esse impasse já é considerado por alguns autores, como Goes Fernandes e Barbosa (2022, p. 5) como superado quando dizem que “Hoje, já não se discute se os indígenas querem ou não escola, mas sim que tipo de escola se deve formar em seus territórios”. Ainda assim, a tensão identificada em 2001 continua. Mais importante do que esse impasse, entretanto, foi a manifestação por parte dos Guarani presentes, de que, se for para ter escola, ela precisa valorizar a cultura Guarani, precisa alfabetizar as crianças em Guarani, precisa ter um jeito Guarani de ser.

Estas tensões demonstram como o âmbito escolar não só é um âmbito de disputas, mas também um âmbito em disputa. De um lado, as escolas são importantes para garantir o acesso aos conhecimentos não indígenas, valorizados socialmente, além de serem mais um âmbito para garantir legitimidade à língua Guarani, como aponta o *Inventário da Língua Guarani Mbyá* (Morello; Seiffert, 2011, p. 102). De outro lado, as escolas podem atuar como uma embaixada da cultura não-indígena na aldeia, reforçando a dominância da língua portuguesa, como destaca Benites.

A escola sempre esteve presente [para os Guarani] – e não me refiro à escola-estrutura, ou seja, uma casa na aldeia, mas ao sistema que foi imposto, porque a aparição da escola-estrutura, na comunidade, é bem recente e hoje está presente em todas as aldeias. Essa pauta lembra o professor guarani Leonardo Werá Tupã, que se refere à escola-estrutura como uma ‘embaixada’, porque funciona de acordo com as regras do sistema escolar nacional e que, portanto, não funciona na aldeia (Benites, 2020, p.192).

Dessa maneira, encerramos esta seção com a citação da conclusão de Benites (2015, p. 33), em que a autora fala um pouco sobre os desafios atuais das escolas Guarani.

As escolas guarani nos tekoa precisam ser ‘guaranizadas’, para serem mais um espaço político de fortalecimento do nahndereko e transmissão dos mbya arandu. É possível a educação escolar e a educação tradicional guarani construir diálogos, oguata - caminhar juntas, sem conflitos. Mas, para isso é preciso ser pensada, organizada, implementada pelos representantes das instituições educacionais brasileiras e por professores e comunidades indígenas (Benites, 2015, p. 33).

Nessa citação, Benites ressalta, ao final, a importância dos agentes glotopolíticos na construção de uma educação escolar efetivamente Guarani. É preciso que o Estado valorize os Guarani como agentes glotopolíticos importantes nesse processo, para que haja realmente um avanço em relação aos séculos de imposição da língua portuguesa e da lógica ocidental de ensinar e aprender. Tendo em vista este desejo de caminhar juntos e também os desafios que isso implica, consideramos necessário avaliar de modo crítico o nosso papel como membros da academia e como linguistas, assim como a valorização histórica que as pesquisas na área das políticas linguísticas têm dado aos agentes governamentais em detrimento dos próprios falantes como agentes cruciais para, então, poder atuar na construção de novas políticas mais alinhadas com os desejos das comunidades Guarani.

A escola Mbyá Guarani como entrelugar

Nesta seção, analisamos algumas representações referentes à escola indígena e ao seu papel. Ao longo das entrevistas, em diversos momentos, as pessoas entrevistadas se mostram conscientes do caráter bilíngue da escola, reconhecendo o ensino tanto de Guarani quanto de Português como parte intrínseca da dinâmica da escola indígena. Aqui, gostaríamos de destacar uma representação sobre um outro ponto central na identidade da escola, além do bilinguismo. Essa representação foi levantada na fala do professor Leandro, para quem: **A) A escola deveria ser mais indígena**, posição que está exposta no excerto 1 abaixo.

Excerto 1

JP: qual você acha que é o maior desafio, hoje aqui na escola, praa o ensino do guaranii a presença do guarani na escola?

LEANDRO: então o **GRANde desafio mesmo é, é entender essa parte da, da diferença né ééé** que existe, **aaa uma escola né uma escola diferenciada, [que é uma escolaaa] =**

JP:[uhum]

LEANDRO: **INDÍGENA**, e queee, **tem que ter umaaa identidade como uma escola [indígena né] =**

JP:[uhum]

LEANDRO: porque a/ porque agora que a gente não sabe se é, porque **parece que, existe uma barreira, muito grande entre o que é, a es/, educação, escolar indígena, e, educação [indígena né] =**

JP: [uhum]

LEANDRO: então **são duas coisa muito diferente então**, porqueee, **as coisa que aprendem alá naaa casa de reza aqui com outros professores não são compartilhados né**

Neste excerto, Leandro cita como um grande desafio para o ensino de Guarani “*entender essa parte da, da diferença né ééé que existe, aaa uma escola né uma escola diferenciada*”, usando o nome “diferença” e o adjetivo “diferenciada” para qualificar a escola. Em seguida, Leandro enfatiza, com sua entoação, o adjetivo “indígena” que ele associa à escola, e segue dizendo que é preciso ter essa identidade. Essa assertiva carrega em si a implicatura de que, agora, a escola ainda não é de fato indígena, ou pelo menos não é suficientemente indígena como deveria ser.

Esta tensão fica mais clara quando Leandro categoriza as duas faces da educação indígena, a educação tradicional e a escolar, além de demarcar a fronteira entre elas com o substantivo “barreira”, qualificada pelos adjetivos “grande” e “diferente”, ambos, por sua vez, intensificados com “muito”.

Em “*as coisa que aprendem alá naaa casa de reza aqui com outros professores não são compartilhados né*”, Leandro categoriza, de um lado, a educação escolar indígena, representada na figura da escola,

dos “outros professores” e demarcada pelo dêitico “aqui”; e, de outro, a educação indígena, representada na figura da “casa de reza” (*opy*), e demarcada pelo dêitico “alá”, possivelmente uma forma híbrida entre “*allá*” do espanhol e “*lá*” do português.

De um modo geral, neste excerto, Leandro parece se posicionar de modo semelhante a Benites (2015, p. 23) quando ela defende que “As escolas guarani nos *tekoa* precisam ser ‘guaranizadas’, para serem mais um espaço político de fortalecimento do *nhandereko* e transmissão dos *mbya arandu*”, advogando por uma identidade indígena para a escola.

Esta representação também dialoga com outra, de que **B) A escola ainda é muito *jurua***. No excerto 2, abaixo, podemos identificar a construção desta representação.

Excerto 2

ISABELA: né porque a escola **nééé indígena, é *jurua***

JP: uhum

ISABELA: né **já é uma instituição que é *jurua***, então eles tendo a língua deles, tipo assim opa é um escudo

Neste excerto, Isabela usa tanto os adjetivos “indígena” quanto “*jurua*” para denominar a escola. O uso de ambos os adjetivos contribui para a construção destas representações de tensionamento entre o que é indígena e o que é *jurua*, assim como para a representação de que a escola se configura como um lugar de tensão e conflito entre duas propostas e práticas diferentes de educação.

Este movimento de tensionamento está relacionado aos papéis que se projetam para a escola indígena de modo geral, cabendo, agora, lançarmos luz para algumas representações sobre estes papéis, começando por aquele que parece ser central, dada a recorrência dele em diferentes entrevistas, o de que **C) O papel da escola é permitir o acesso ao mundo *jurua* sem perder o valor do**

mundo guarani. Podemos perceber elementos que colaboram para construir esta representação no excerto 3.

Excerto 3

SARAH: que a Jurema que é cacique sempre fala “ó a gente quer, aprendeeder conheceer o que apresentam lá fora nas escola mas a gente quer carregar a cultura da gente junto”

JP: sim

SARAH: então se eles querem ter o conhecimento lá de fora da rede, e querem, junto levar a cultura pra não perder isso a gente tá trabalhando cooom [bidocência que eu acho que é o ideal] =

JP: [sim]

SARAH: = que aí ele tem o conhecimento dos [dois mundos] =

JP: [sim]

SARAH: = duas línguas de tudo, né, [ao mesmo tempo]

JP: [duas partes] né duas contrapartes, perfeito legal

Em 3, Sarah usa a estratégia do discurso reportado para evocar a fala de Jurema, a cacica da aldeia. O uso dos dêiticos “a gente” e “da gente” em contraposição a “lá fora” ajudam a construir esta representação de dois polos, do mundo *jurua* e do mundo guarani. Sarah denomina, também, quais elementos devem ser valorizados nessa dinâmica, “eles querem ter o conhecimento lá de fora da rede, e querem, junto levar a cultura pra não perder”, do lado *jurua*, o conhecimento ensinado na rede municipal, do lado guarani, a cultura.

Ao final da fala de Sarah, ela denomina ainda mais uma vez quais elementos seriam enfocados nessa dinâmica “o conhecimento dos dois mundos, duas línguas de tudo, né, ao mesmo tempo”. Aqui aparece de novo o “conhecimento”, seguido das línguas e “de tudo”. A denominação das línguas figura, além daqui, em outros excertos, a exemplo de 4 e 5, abaixo.

Excerto 4

SIMONE: ééé, não deixar né a língua, materna pra trás, mas, ter a possibilidade de você tem conhecimentos, de outras línguas [né,]

Excerto 5

JP: uhum, perfeito e aí isso é se aplicaria também pra língua portuguesa no caso?

FERNANDA: sim, sim também porque, é como eu falei tem uma questão, política assim **a nossa preocupação é, oferecer pra eles tudo que eles puderem aprender, de todas as línguas porque isso é importante pra que eles consigam se movimentar por outra cultura, mas sem deixar de lado, a importância da manutenção da própria língua**, então acho que esse é um dos grandes **desafios de uma escola bilíngue, e intercultural, ou que se pretende intercultural, que tenta ser intercultural como a nossa**

JP: sim

FERNANDA: é fazer, **esse equilíbrio assim fiCAR nem um aqui nem outro aqui, mas as duas, [juntas]**

JP: **[juntas]** leGAL, interessante,

Como dissemos, nos Excertos 3 e 4, os elementos enfocados são as línguas. Em 73, Simone usa o predicador “deixar pra trás” para se referir ao que não deve ser feito com a língua materna, evocando uma representação de valorização desse elemento do mundo guarani, e acrescenta uma contraposição, com o uso do conector “mas” em “*mas, ter a possibilidade de você tem conhecimentos, de outras línguas*”, denominando aqui, com o auxílio do adjetivo “outras”, línguas diferentes do Guarani, como o Português ou outras línguas que circulam no mundo *jurua*. Já em 5, Fernanda faz algo semelhante, quando denomina como principal objetivo da escola “*oferecer pra eles tudo que eles puderem aprender, de todas as línguas porque isso é importante pra que eles consigam se movimentar por outra cultura, mas sem deixar de lado, a importância da manutenção da própria língua*”. Outra vez, aparece uma denominação geral para as línguas do mundo *jurua*, através do determinante “todas”, seguido da justificativa de “circulação”, construindo a representação de que aprender línguas permite mobilidade.

Fernanda ainda avalia que esse seria, segundo ela, um dos grandes desafios de uma escola bilíngue ou intercultural, como a

da aldeia, sintetizado como “*esse equilíbrio assim fiCAR nem um aqui nem outro aqui, mas as duas, juntas*”. O uso da palavra “equilíbrio”, justamente para falar de um desafio, também ajuda a construir a representação de que há uma tensão, um desequilíbrio ou pelo menos que é muito fácil que esse desequilíbrio ocorra.

Além do conhecimento e das línguas, a cultura também aparece como elemento central no papel da escola, como vemos no excerto 6.

Excerto 6

JP: perfeito, ééé, quando as crianças chegam no final da escola, né porque elas chegam, depois do quinto elaas muitas vão pra escola da cidade né

JUREMA: isso

JP: escola do município, o que você acha que é importante que elas, levem daqui da escola quando vão pra escola da cidade?

JUREMA: **a nossa cultura que nuncaaa devam né é é abandonar, porque a nossa cultura ela é [muito] =**

JP: [uhum]

JUREMA: = **muito maravilhada né muito RAÍZES que vem da nossa família lááá antigamente** então, euuu eu falo pro meus filho que eu tenho dois filho que estuda lá fora então **eu falo muito pra não [é é] =**

JP: [uhum]

JUREMA: = ééé **PERDER a nossa língua né** porquee **a nossa língua, ela é tradicional** então, ééé eu falo muito a questão disso, **a nossa língua, a gente não pode não, ééé é é manter ela, PODE manter, entendeu, não não precisaaa você sair da nossa CULTURA e viver a cultura do jurua que a gente fala aqui os branco,**

JP: uhum

JUREMA: **então ééé a nossa cultura ela é muita linda demais que a gente fala só em guaranii a gente canta a gente dança, entããã eu sempre eu falo isso, pode estudar lá fora mas nunca esquecer da nossa língua**

Jurema caracteriza a cultura guarani usando o adjetivo “maravilhada”, o nome “raízes” e a oração “*vem da nossa família lááá*”

antigamente”, evocando a representação de uma cultura ancestral. Além disso, Jurema também indica qual conceito de cultura está mobilizando quando exemplifica no final de sua fala *“a nossa cultura ela é muita linda demais que a gente fala só em guaraniiii a gente canta a gente dança”*, trazendo a representação de cultura como as práticas de canto, dança e fala em Guarani.

A língua aparece novamente como elemento importante em *“eu falo muito pra não é ééé PERDER a nossa língua né porquee a nossa língua, ela é tradicional”*. O uso do adjetivo “tradicional” parece aproximar a língua Guarani do mesmo campo semântico de ancestral, a que relacionamos a cultura.

Por fim, Jurema ainda resume esta representação em *“a nossa língua, a gente não pode não, ééé é é manter ela, PODE manter, entendeu, não não precisaaa você sair da nossa cultUra e viver a cultura do jurua que a gente fala aqui os branco”* e *“eu sempre eu falo isso, pode estudar lá fora mas nunca esquecer da nossa língua”*. O uso do verbo modal “poder”, diversas vezes nestas passagens, aponta para a representação de que as duas culturas, ou as duas línguas, não são antagônicas, não é preciso escolher uma em detrimento da outra. Ainda assim, o contraste continua marcado pelo conector “mas”, usado na última frase para relacionar as orações *“estudar lá fora”*, no mundo do *jurua*, e *“nunca esquecer da língua”*, do mundo guarani.

Atrelada à representação de que o papel da escola é permitir o acesso ao mundo *jurua* sem perder o valor do mundo guarani, parece haver no excerto anterior, um peso grande conferido à valorização do mundo guarani, permitindo a leitura e construção da representação **D) O papel da escola é valorizar o mundo guarani**. Entendendo-se aí, também, a cultura, a língua e os conhecimentos. Os excertos a seguir ilustram bem esta representação.

Excerto 7

KARAI: **o maior desafio ééé igual que eu falei né manter a cultura**

JP: uhum

KARAI: porquêêêê **raramente a criança vai chegar e falar, “ah, vamo na casa de reza**

JP: uhum

KARAI: **vamooo vamo canTAr vamo danÇAr”, raramente você vai ouvir isso, não porque elas esquecem né**

JP: uhum

KARAI: **mas porque jááá já tá assim meio avançado**

JP: uhum

KARAI: acho que **esse é o maior desafio de traZER de novo pra pra essa [pra cultura é] =**

JP: [pra cultu,]

KARAI: = você fala assim, “ah, criança vamo hoje na casa de reza, vamo canTAR danÇAR se divertir,”

Excerto 8

JP: legal, e quando as crianças ééé termi. SAEM dessa escola né >porque a maioria das criança saem dessa escola e vão pra outra escola<

FERNANDA: sim

JP: o que ééé o que, você e a escola ESPERAM que, a criança saiba fazer, em Guarani e que ela saiba fazer em português?

FERNANDA: **eu acho que o mais importante, é que, ela tenha orgulho,**

JP: uhum

FERNANDA: **das origens da cultura, que ela chegue lá fora forte, pra saber que ser diferente não significa ser menor e não significa ser ruim**

JP: uhum

FERNANDA: **e acho queee isso é uma coisa que a gente tenta trabalhar aqui na escola pra que eles consigam leVAR esse senso de comunidade de cuidado que é algo, essa ética do cuidado que eXISTe aqui, pra quando eles forem lá pra fora, porque infelizmente a gente**

sabe que o racismo existe, e que no caso da população indígena muitas vezes ele é produzido como inexistente mas ele tá lá

[...]

FERNANDA: então, em relação a saber Guarani **saber a cultura**
saber a LÍNGUA, saber suas origens

No excerto 7, Karai menciona como maior desafio manter a cultura, associando, portanto, a manutenção da cultura também ao ensino na escola indígena. Karai, em seguida, menciona alguns aspectos do que considera cultura guarani: “ir na casa de reza”, “cantar” e “dançar”. Aqui, aparece a figura da *opy*, vinculada aos processos de educação tradicional guarani. Em sua fala, Karai ilustra uma situação de distanciamento das crianças desses elementos tradicionais, como podemos verificar - por meio do uso do advérbio “raramente” e pela expressão “trazer de novo”, que constrói uma representação de resgate da cultura. O uso do adjetivo “avançado” junto ao modalizador “já” parece ser usado para descrever esse processo de distanciamento da cultura tradicional.

Já no excerto 8, Fernanda menciona o orgulho da própria origem e da própria cultura como algo que é desejável que as crianças levem consigo quando saírem da escola. Fernanda também acrescenta que deseja que eles levem “*esse senso de comunidade de cuidado que é algo, essa ética do cuidado que existe aqui*”, denominando tanto o senso de comunidade como a ética do cuidado como elementos da cultura guarani a serem valorizados pela escola. Esses elementos também podem ser associados às práticas de educação tradicional guarani, como o aprendizado comunitário e o cuidado com o *Nhe’ẽ* das crianças.

No final deste excerto, Fernanda resume três pontos principais que a criança deveria saber ao sair da escola - “sua cultura”, “sua língua” e “suas origens”. Estes três elementos estão intimamente relacionados, de modo que o ato de falar a língua já foi diversas vezes identificado como parte da cultura guarani mbyá e marca de identidade étnica, inclusive das crianças. Sistematizando, algumas

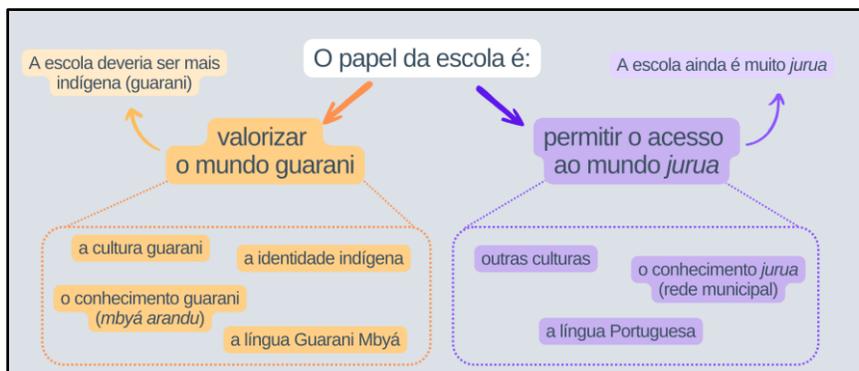
representações, verificamos que as mesmas foram construídas em relação aos papéis da escola. No Quadro 2 ilustramos este fenômeno com letras do alfabeto pela ordem que foram sendo descritas no texto.

Quadro 2 - Representações envolvendo os papéis da escola

Representação	
A	A escola deveria ser mais indígena
B	A escola ainda é muito <i>jurua</i>
C	O papel da escola é permitir o acesso ao mundo <i>jurua</i> sem perder o valor do mundo guarani
D	O papel da escola é valorizar o mundo guarani

Como pudemos demonstrar no Quadro 1, há uma divisão quanto ao papel da escola: de um lado, está a valorização da língua e da cultura guarani, de outro, o acesso ao mundo *jurua* e o desenvolvimento de habilidades na língua portuguesa. A Imagem 1, abaixo, ilustra esta separação, assim como a relação destes dois polos com as representações examinadas.

Imagem 1 - Interrelações entre as representações envolvendo os papéis da escola



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Peres da Costa (2023).

Embora, a escola possa ser representada como uma embaixada do *jurua*, como bem ressaltava Benites (2020), também pudemos identificar, em diferentes instâncias, um desejo pela guaranização da escola, adotando-se mais práticas relacionadas à educação tradicional guarani, que podem potencializar o ensino e a aprendizagem, além da valorização da bidocência e da produção de materiais didáticos sensíveis à realidade específica da aldeia. A escola se mostra, assim, como uma ponte entre o mundo *jurua* e o mundo guarani, permitindo tanto o acesso àquele como a valorização deste.

Considerações finais

De uma perspectiva interdisciplinar, que identificamos como um olhar glotopolítico, observamos, neste capítulo, o modo como determinadas práticas de linguagem se relacionam com identidades sociais. Nas escolas Guarani Mbyá em que se desenvolveu a pesquisa, as representações sobre o lugar ocupado pela língua Guarani e pela língua Portuguesa, assim como o lugar desejado para cada uma delas, está estreitamente relacionado às expectativas sobre os papéis que elas podem desempenhar nas respectivas aldeias. O uso das línguas carrega uma visão de mundo específica, um modelo educacional e formas culturais particulares, que entram em interação no âmbito escolar.

O entrelugar identificado nas escolas guarani MBYÁ se constitui, nas representações das pessoas entrevistadas, numa tensão entre a necessidade de manter a função da escola como embaixada do mundo *jurua* dentro da aldeia, por um lado, e a demanda de torná-la mais guarani, por outro. Na realidade, diante da situação de minorização linguística e cultural, é colocada uma ênfase especial no papel da escola como instrumento importante para promover a valorização da cultura tradicional indígena, que se expressa em guarani, por meio da qual se articula a identidade comunitária, com seus princípios éticos e suas formas de convivência. Essa representação central sobre a escola nas aldeias guarani Mbyá

dialoga com o reconhecimento pragmático do papel da língua portuguesa (e também de outras línguas) e da cultura *jurua* como ponte para acessar a outras realidades culturais e sociais. Longe de serem antagônicas, estas duas perspectivas se conjugam de modo a construir uma educação intercultural e bilíngue.

Referências

BENITES, S. **Nhe'ẽ, reko porã rã**: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BENITES, S. Educação Guarani e interculturalidade: a (s) História (s) Nhandeva e o Teko. **Caracol**, n. 20, p. 188-201, 2020.

BERGAMASCHI, M. A. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? **Tellus**, n. 7, p. 107-120, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011.

BRIGHENTI, C. A.; NÖTZOLD, A. L. V. Educação Guarani e Educação Escolar: Desafios da Experiência Mbya e Nhadeva. **Cadernos do LEME**, v. 2, n. 2, 2011.

CAIJF. Interfaces Cidadãs: CAIJF visita aldeias indígenas em Maricá-RJ. **Portal TRF2**, Rio de Janeiro, 20 mai. 2022. Disponível em:<https://www10.trf2.jus.br/portal/interfaces-cidadas-caijf-visita-aldeias-indigenas-em-marica-rj/>.

CONTINENTAL, Equipe Mapa Guarani. **Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai**. Campo Grande: MS, 2016.

DEL VALLE, J. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. **Anuario de Glotopolítica**, n.1, 2017. p. 17-39. Disponível em <https://glotopolitica.com/2017/09/23/anuario/> Acesso em; 15 mai. 2025.

FARINA, L. O. **O Direito ao uso da Língua Mbya como ato político e de reexistência: um olhar glotopolítico sobre o contexto das Aldeias Guarani Mbya em Maricá-RJ**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Fluminense, 2022.

FISHMAN, J. A. Domains and the Relationship between Micro and Macro Sociolinguistics. *In: Gumperz, J. J.; Hymes, D. (org.). **Directions in Sociolinguistic***. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

GÓES, L. M.; FERNANDES, N. G.; BARBOSA, R. G. Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya **Arandu**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. e270042, 2022.

GUEROLA, C. M. A demarcação de terras indígenas como política linguística. **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 2, 28 jun. 2019.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Defesa da Glotopolítica. *In: SAVEDRA, M. M. G. et al. (org.). **Glotopolítica e práticas de linguagem***. Trad. Marcos Bagno. Niterói/RJ: Eduff, 2021, p. 11-49.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. **Pour la Glotopolitique, Langages**, n. 83, 1986, p. 5-34, 1986.

MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. (org.). **Inventário da Língua Guarani Mbya: Inventário Nacional da Diversidade Linguística**. Florianópolis: IPOL - Editora Garapuvu, 2011.

PERES, J. P. da C. **As Línguas Guarani Mbyá e Português na escola indígena Para Poty Nhe'ẽ Ja (Maricá, RJ):** Uma perspectiva glotopolítica. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Fluminense, 2024.

PETITJEAN, C. **Représentations linguistiques et plurilinguisme.** Tese (Doutorado em Letras). Université de Neuchâtel, 2009

SPOLSKY, B. **Language management.** Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas, 2007. **ReVEL.** Trad. Paloma Petry, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016.

TETTAMANZY, A. L. L. Yvytu, o sopro da terra: como a língua guarani mbyá se faz território. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 23, p. 8-19, 2020.

INCLUSÃO E PLURILINGUISMO: ABORDAGENS PARA O ENSINO DE ALEMÃO EM ESCOLAS DA PERIFERIA

Josué Santos de Souza¹

O Início do Projeto

No final de 2017, inicia-se uma movimentação na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, doravante SME-RJ. Tratava-se de uma apuração interna realizada por essa autarquia que buscava saber quais profissionais do quadro de funcionários efetivos tinham habilitação em língua alemã. E o intento se dava pela política linguística pública pensada pelo secretário municipal à época, César Benjamin. Quando soube da notícia fiquei deveras surpreso, minha reação inicial foi de espanto, mas também estava bastante contente e motivado por haver sido contatado e convidado para a primeira de algumas reuniões que tratariam do tema. Depois de outros encontros de algumas seleções, iniciamos os cursos de qualificação linguística, em alemão, oferecida, ainda hoje, pelo Goethe-Institut-RJ, esse grande parceiro que nos acompanha desde a implantação do Projeto Experimental de escolas bilíngues em alemão. Inclusive para cursos e congressos dentro e fora do Brasil. Em um ambiente onde o inglês domina como língua estrangeira, a inclusão do alemão, sobretudo na escola pública de Educação Básica, revelou-se uma ação política bastante ousada, e para alguns, parecia deslocada da realidade local. Contudo, conforme os detalhes do projeto foram se desenhando, pelo nosso empenho como docentes para que as atividades fluíssem de forma mais efetiva e eficiente possível foi-se percebendo que essa iniciativa

¹ Universidade Federal Fluminense. Email: josues@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3638638833489198>.

trazia consigo a promessa de novas perspectivas educacionais e oportunidades futuras.

A parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e o Goethe-Institut-RJ é um marco muitíssimo importante e que segue habilitando-nos no exercício da profissão. Outra parceira muito importante é com as universidades públicas que formam os futuros professores de alemão no Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A qualificação oferecida pela universidade pública é essencial para a formação de profissionais da educação comprometidos com a qualidade e a transformação social. Além de proporcionar uma base teórica e prática sólida, ela incentiva a reflexão crítica, a inovação pedagógica e a inclusão. Nas universidades públicas, futuros educadores têm acesso a recursos atualizados, pesquisas de ponta e experiências enriquecedoras que ampliam sua visão sobre o ensino.

A formação nos espaços acadêmicos auxilia não apenas preparação de futuros docentes no enfrentamento aos desafios da sala de aula, mas também os habilita e incentiva a atuar como agentes de mudança, promovendo uma educação mais igualitária e democrática. Esse investimento é fundamental para garantir um sistema educacional, sobretudo na esfera pública, forte, capaz de formar cidadãos conscientes e preparados e que possam contribuir para um futuro melhor.

A proposta era introduzir o alemão como segunda língua, proporcionando um primeiro contato com sua estrutura gramatical e elementos culturais. A intenção não era apenas ensinar um idioma, mas ampliar horizontes e fomentar um olhar multicultural entre os alunos.

O início das aulas despertou sentimentos diversos na comunidade escolar. Um grande percentual dos alunos, em torno de 80%, demonstrava entusiasmo, ansiosos por aprender algo novo e incomum. Os outros, porém, não viam relevância para suas vidas. Há nisso muito de alguns estereótipos em relação à língua alemã.

O aprendizado do alemão, geralmente, é cercado por alguns estereótipos que podem influenciar a percepção dos estudantes. Aqui estão alguns dos mais comuns:

- **"O alemão é extremamente difícil"** – Muitas pessoas acreditam que o alemão é um dos idiomas mais difíceis de aprender devido à sua gramática complexa e palavras longas. Embora tenha desafios, como qualquer idioma, ele pode ser aprendido com dedicação e prática.

- **"Alemão é um idioma rígido e sem emoção"** – Esse estereótipo vem da ideia de que a língua alemã soa dura e direta. No entanto, o alemão tem uma grande riqueza expressiva e muitas palavras para descrever sentimentos e emoções.

- **"Só alemães falam alemão"** – Embora seja a língua oficial da Alemanha, o alemão também é falado em países como Áustria, Suíça, Lichtenstein Luxemburgo e partes da Bélgica e Itália.

- **"Alemães são extremamente pontuais e organizados"** – Esse estereótipo cultural pode influenciar a forma como os alunos percebem o idioma e sua estrutura. Embora a pontualidade seja valorizada na cultura alemã, isso não significa que todos os falantes sigam esse padrão rigidamente.

Esses prejulgamentos reforçavam um desafio maior: a percepção do ensino de alemão como um privilégio distante, algo geralmente associado a escolas particulares ou a programas seletivos. Para dissipar essa resistência inicial, os professores adotamos uma abordagem didática diferente das que normalmente se tem usado nas escolas quando se trata do ensino de línguas estrangeiras. Em vez de iniciar com regras gramaticais complexas, as aulas eram, e seguem sendo, interativas, lúdicas explorando semelhanças entre algumas palavras em língua alemã e língua portuguesa, referências à cultura pop germânica, aos esportes, principalmente ao futebol, e até jogos linguísticos. Aos poucos, o idioma deixava de ser um conjunto de fonemas estranhos para se tornar uma ponte para novas descobertas, algumas nem tão novas assim. Afinal de contas, temos várias palavras, várias empresas e produtos presentes em nosso cotidiano que têm origem em países

que falam alemão, como por exemplo *Volkswagen*, *Haribo*, *Nivea*, *Porsche*, *Melitta*, além de outros. Aqui no município Rio de Janeiro, há um famoso bairro da zona Norte da cidade que se chama Méier e tem uma conexão indireta com a cultura alemã, pois seu nome vem de Augusto Duque Estrada Meyer, que tinha ascendência alemã. Esse personagem foi um famoso professor de flauta, à época do Brasil imperial, chegando a ser dirigente da Filarmônica do Rio de Janeiro. A novidade se deu por conta de que os alunos, a gestão das escolas e até mesmo da gestão da SME-RJ não tinham conhecimento dessas informações.

À medida que fomos esclarecendo que há vínculos entre a cultura brasileira e a cultura em língua alemã, pudemos ir encurtando essa distância que povoa, ainda, a imaginação daqueles que desconhecem a nossa história brasileira.

Os desafios e as conquistas

Como esperado, outros desafios não tardaram a aparecer. O alemão, com sua fonética peculiar e palavras extensas, exigia e exige, mais esforço cognitivo do que línguas já familiares aos alunos. Diferente do inglês, amplamente acessível por meio da música, filmes e redes sociais, o alemão representava um território desconhecido para quase todos. A adaptação inicial foi lenta, mas a dedicação de nós educadores e o envolvimento dos alunos criaram um ambiente mais acolhedor. Não podemos deixar de mencionar o apoio da gestão de cada escola nesse sentido. Muitos pais e até colegas docentes não compreendiam a utilidade do alemão no contexto socioeconômico e cultural dos filhos e alunos. Argumentos como “Por que não fortalecer o ensino do inglês?” eram comuns.

Esse tipo de pensamento encontra, infelizmente, respaldo na própria Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante BNCC, já que essa normativa privilegia o ensino de inglês em território Nacional. Essa normativa estabelece o inglês como a única língua estrangeira obrigatória na Educação Básica, o que tem

sido criticado por excluir outras línguas e reduzir a diversidade linguística no ensino (Brasil, 2017). Porto e Galli (2025, p. 179-182) ressaltam os aspectos econômicos que influenciaram essa “escolha”, haja vista que nem a comunidade brasileira, e tampouco, os professores formadores de futuros docentes nas mais variadas línguas, nas diversas universidades brasileiras, foram ouvidos a esse respeito. Tudo isso contribui, ainda hoje, para essa falsa sensação de que aprender inglês é o suficiente para se ter sucesso profissional e pessoal. Para contornar essa percepção, foi de suma importância o contato com as universidades públicas que compõem a força tarefa, a qual já mencionamos anteriormente. Particularmente, agradeço à querida UFF, na pessoa de minha orientadora, professora Mônica Savedra que me acompanhou durante o mestrado e, atualmente, no doutorado. A visão crítica sobre as políticas linguísticas imposta pelo estado brasileiro nos advertiu e nos fez reconhecer e militar na posição de agente gloto político. E daí pudemos ir mostrando e convencendo os responsáveis dos alunos os benefícios cognitivos e acadêmicos que o plurilinguismo pode proporcionar.

Com o tempo, o projeto conquistou seu espaço e já no ano seguinte a sua implantação, 2019, passou a ser denominado de programa e não mais projeto. O alemão deixou de ser visto como um elemento exótico e passou a despertar curiosidade genuína entre os alunos. Grande parte desse sucesso, deveu-se à metodologia escolhida para ensinar o idioma aos alunos. Alguns elementos-chave dessa metodologia são:

- **Aprendizagem comunicativa:** O foco está na comunicação real, incentivando os alunos a interagirem em alemão desde o início.

- **Ensino baseado em projetos:** Os alunos participam de atividades práticas e interdisciplinares, como feiras culturais e apresentações.

- **Uso de materiais autênticos:** Livros, vídeos e recursos digitais são utilizados para aproximar os alunos da língua falada em países de língua alemã.

• **Avaliação contínua:** O progresso dos alunos é acompanhado regularmente, permitindo ajustes na abordagem pedagógica conforme necessário.

• **Formação de professores:** Educadores recebem treinamento especializado para garantir um ensino eficaz e atualizado.

O ensino de alemão nas escolas municipais do Rio de Janeiro segue uma abordagem estruturada por meio de uma parceria entre a SME-RJ e o Goethe-Institut- RJ. Essa metodologia busca integrar o idioma ao currículo escolar, proporcionando aos alunos uma experiência imersiva e progressiva.

Mais do que aprender um novo idioma, os alunos estavam descobrindo novas possibilidades de futuro. Anteriormente, muitos pensavam em viajar, visitar ou viver nos Estados Unidos por conta da massiva propaganda feita pelo mundo afora, de que nesse país há o melhor modo de vida para qualquer pessoa. Hoje os alunos pensam também só nos países de língua alemã, principalmente na Alemanha, e uma parcela interessante demonstra desejo também em serem futuros professores de alemão por aqui mesmo, em solo brasileiro. Isso nos alegra sobremaneira, ainda mais quando dizem que querem ensinar alemão na escola pública.

O impacto na autoestima dos alunos é outra grande conquista. Embora ela não possa ser mensurada por dados regulares, a observação diária e o desempenho positivo de grande parte dos alunos em outras disciplinas como matemática, história e geografia tem tido expressiva melhora através do contato com o alemão. Há casos de alunos que melhoraram significativamente a produção textual em letra cursiva, por conta de sua exposição diária à leitura e atividades de redação em língua alemã. Nas aulas privilegiamos o uso desse tipo de escrita. Recentemente um aluno do 2º EF me fez a seguinte pergunta:

- *Herr Santos*, o senhor pode passar mais exercícios com aquela letra bonita?
- Qual? - perguntei ao pequeno.
- Aquela letra de mãozinha dada!

É assim que as professoras regentes denominam a letra cursiva e conseguir escrever nesse formato é um grande passo, e considerado uma grande conquista, já que para os anos iniciais esse tipo de detalhamento é difícil.

Vale esclarecer que não damos essa como única forma de escrever, pois há ainda aqueles que se sentem mais seguros em utilizar a letra bastão ou de impressa. Ademais, a experiência de se expressar em um idioma considerado difícil gerou um sentimento de superação e pertencimento, fortalecendo sua confiança e motivação. Muitos alunos começaram a buscar informações extras sala de aula, por conta de maior contato com o idioma. Hoje em dia, há alunos que buscam sistemas de aprendizado de línguas assistidos por tecnologia ou plataformas de ensino de línguas baseadas em IA, os famosos aplicativos como *Duolingo*, *Babbel*, muito comuns entre jovens e adultos. Os alunos do 4º ao 6º EF fazem uso diário de Ambientes Virtuais de Aprendizagem de Línguas (AVAL). Figueiredo (2011) enuncia o seguinte:

A motivação é um fator essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Quando motivados intrínseca e/ou extrinsecamente, os aprendentes demonstram maior envolvimento e interesse, tornando o processo mais enriquecedor e significativo. Os motivos para aprender uma língua podem estar ligados ao gosto genuíno pelo idioma e à possibilidade de comunicação, ou à sua utilidade acadêmica e profissional. O professor desempenha um papel fundamental ao criar um ambiente que favoreça essa motivação, utilizando métodos que incentivem a participação ativa dos alunos (Figueiredo, 2011).

A motivação desempenha um papel central no processo de aquisição de línguas estrangeiras, influenciando diretamente o engajamento e a autonomia dos aprendizes. Conforme exposto pela autora, a motivação pode ser classificada como intrínseca, quando derivada do interesse genuíno pelo idioma e pela comunicação, ou extrínseca, quando impulsionada por necessidades acadêmicas e profissionais. A percepção do valor sociocultural e instrumental da língua estrangeira contribui para a

ampliação do repertório linguístico dos estudantes, promovendo a exploração de recursos adicionais, como materiais autênticos e interações com falantes nativos. Dessa forma, a motivação atua como um catalisador na construção do conhecimento, facilitando o desenvolvimento das competências comunicativas e aprimorando a experiência de aprendizagem.

Além disso, o papel do docente é fundamental na manutenção e estímulo da motivação dos alunos ao longo do processo educativo. Segundo Figueiredo, a implementação de metodologias ativas e abordagens interativas favorece um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento. Estratégias como projetos culturais, atividades lúdicas e práticas comunicativas autênticas reforçam o engajamento dos aprendizes, promovendo uma conexão significativa com o idioma. Dessa maneira, a motivação não apenas contribui para a retenção de conteúdos linguísticos, mas também fomenta um interesse contínuo pela exploração da língua e de sua cultura, consolidando a aprendizagem de forma eficaz e contextualizada

O canto coral como ferramenta de engajamento e aprimoramento linguístico na escola

Em um dos muitos Workshops oferecidos pelo Goethe-Institut-RJ, cujo tema tratava de como trabalhar as *Märchen*, contos de fadas em alemão, nos foi pedido pelo responsável pela oficina, se não poderíamos criar um projeto sobre o tema, já que éramos os que mais experiência tinha no trabalho com alunos do EF. Na escola em que dou aulas, CIEP Oswald de Andrade, os discentes são atendidos do 1º ao 6º EF. À época, estávamos contando a história de *Dornröschen*, a bela adormecida em português, atividade que fez muito sucesso entre as turmas do 3º ao 6º EF. Conversamos, eu e minha querida colega de trabalho, professora Ana Maria e decidimos detalhar mais esse projeto, a fim de detalharmos melhor os objetivos para a culminância da proposta. A partir disso e por

estar perto das comemorações da Semana da língua alemã, aqui no Rio de Janeiro, pensei em apresentar o referido conto de fadas em um formato diferente: canto coral.

Como cantei em um coro por mais de 15 anos, resolvi aventurar e levar a sugestão à direção da escola e aos alunos. O aceite foi imediato! Então começamos a divulgação e o aceite das candidaturas para integrantes. Chegamos ao número de 40 alunas e alunos, um número expressivo para iniciarmos a atividade, porém como desafios são para serem superados, seguimos em frente. Qualquer aluna ou aluno poderia participar na atividade. A não existência de pré-requisitos foi um elemento de inclusão, em nossa perspectiva, e assim todos os interessados poderiam experimentar algo novo para eles.

A introdução do canto coral na escola tem sido uma iniciativa transformadora, proporcionando aos alunos uma nova forma de interação com a língua e com a música. Desde o início do projeto, houve um aumento significativo na adesão dos estudantes, que passaram a enxergar o aprendizado do idioma de maneira mais dinâmica e envolvente. A prática coletiva do canto fortaleceu o senso de pertencimento e estimulou a participação ativa, tornando as aulas mais atrativas e promovendo a integração entre diferentes turmas. Além disso, a música trouxe um elemento lúdico ao ambiente escolar, facilitando o aprendizado e despertando maior interesse nos alunos.

Um dos aspectos mais marcantes dessa iniciativa é a melhora perceptível na pronúncia dos estudantes. A repetição dos fonemas e a necessidade de acompanhar o ritmo e entonação das canções têm contribuído para um refinamento da articulação das palavras, tornando a expressão oral mais fluida e natural. A imersão proporcionada pela música possibilita um contato frequente com estruturas linguísticas e expressões idiomáticas, auxiliando na assimilação do idioma de forma espontânea e prazerosa. Além disso, o envolvimento emocional dos alunos com as canções tem estimulado a confiança ao se expressarem na língua estrangeira.

O canto coral também tem impactado positivamente a motivação dos estudantes, despertando um interesse genuíno pela cultura e pela sonoridade do idioma. A escolha de repertórios variados, incluindo canções tradicionais e contemporâneas, permite que os alunos se conectem com diferentes contextos históricos e sociais, ampliando sua visão sobre a língua. A experiência musical, além de reforçar aspectos linguísticos, promove valores como disciplina, trabalho em equipe e sensibilidade artística, enriquecendo não apenas a aprendizagem do idioma, mas também o desenvolvimento pessoal dos participantes. Assim, o coral tem se consolidado como um instrumento poderoso para o ensino de línguas, aliando técnica, emoção e integração escolar. Em sustentação a essa interessante iniciativa, valemo-nos da assertiva de Loewenstein (2012):

A música é um recurso didático poderoso no ensino de línguas estrangeiras, pois facilita a memorização, melhora a pronúncia e promove um aprendizado mais natural e envolvente. Além disso, contribui para o desenvolvimento da compreensão auditiva e da fluência, tornando o processo mais dinâmico e prazeroso (Loewenstein, 2012).

A citação de Loewenstein destaca a relevância da música como recurso didático no ensino de línguas estrangeiras, evidenciando seu potencial para facilitar a memorização, aprimorar a pronúncia e proporcionar um aprendizado mais natural e envolvente. A inserção de canções em contextos pedagógicos permite ao docente ampliar as estratégias de ensino, promovendo uma exposição ao idioma de maneira contextualizada e significativa. Além disso, o uso da música nas aulas favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas por meio de elementos como ritmo, entonação e vocabulário, ao mesmo tempo em que desperta o interesse dos alunos e fortalece sua conexão emocional com o conteúdo.

Ademais, a música desempenha um papel crucial no aperfeiçoamento da compreensão auditiva e da fluência oral, aspectos essenciais na aquisição de uma nova língua. A escuta

frequente de letras musicais, que apresentam variedade de sotaques, velocidades e estruturas gramaticais, possibilita aos aprendizes o contato com usos autênticos do idioma, muitas vezes ausentes nos materiais didáticos convencionais. Essa prática contribui para uma aprendizagem mais dinâmica e prazerosa, estimulando a autonomia dos estudantes e facilitando a internalização do idioma em contextos reais de comunicação. Desse modo, a musicalidade configura-se como um instrumento pedagógico valioso, capaz de integrar aspectos cognitivos, afetivos e culturais no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Hoje, o ensino de alemão na escola pública, no município do Rio não é mais apenas um experimento pedagógico inicial, é um instrumento de transformação. A iniciativa demonstrou que, independentemente da origem social, todo aluno tem o direito de expandir seu repertório cultural e linguístico. Mais do que uma língua estrangeira, o alemão se tornou um símbolo de possibilidades futuras, de inclusão de uma significativa parcela da população atendida pela escola pública em atividades das quais, na maioria das vezes, são excluídas ou pela dificuldade financeira, característica infelizmente inerente a quem estuda nas unidades de educação públicas de Educação Básica brasileira e também por serem escolas de periferia, onde o acesso a possibilidades de acesso a atividades culturais são bastante escassas, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, canto e outras atividades afins.

A Importância do plurilinguismo na formação das crianças

O conceito de plurilinguismo refere-se à capacidade de compreender e se comunicar em mais de um idioma permitindo maior flexibilidade comunicativa e cognitiva. Esse fenômeno tem sido cada vez mais debatido na educação infantil, especialmente no contexto de escolas públicas situadas em áreas periféricas, onde, hoje em dia, crianças convivem com diferentes línguas devido à diversidade cultural. O grande número de imigrantes que tem se

deslocado ao Brasil e o contato linguístico acaba sendo inevitável. Tanto em escolas da rede privada como na escola pública, aqui no Rio, vemos uma quantidade interessante de crianças vindas do exterior. Em minha experiência particular, já tivemos alunos da Venezuela, da Costa do Marfim, da China e do Uruguai. Isso tem aumentado a diversidade e a complexidade das relações linguísticas nos espaços de educação, o que é uma atividade interessante na perspectiva da Sociolinguística de contato, ideia com a qual assentimos. Em trabalho recente Savedra *et. al* (2021) declaram:

O contato linguístico não deve ser visto apenas como um fator de mudança, mas como um processo enriquecedor que amplia repertórios comunicativos e fortalece identidades culturais. A interação entre línguas permite a emergência de novas formas de expressão e contribui para a diversidade linguística, promovendo o plurilinguismo e a inclusão (Savedra *et. al.*, 2021).

A exposição precoce a idiomas diversos pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento da criança, tanto no aspecto neurológico quanto no socioemocional. Estudos demonstram que a interação com diferentes sistemas linguísticos contribui para a formação de habilidades cognitivas mais sofisticadas, como a capacidade de resolver problemas, a memória e a adaptação a novos contextos. Além disso, o plurilinguismo está diretamente relacionado à inclusão social, permitindo que crianças se conectem melhor com diferentes culturas e expandam suas perspectivas de mundo. Essa concepção sobre o plurilinguismo infantil encontra respaldo em Vygotsky (1928, p. 341):

O plurilinguismo infantil não apenas amplia a capacidade de comunicação, mas também fortalece o desenvolvimento cognitivo e emocional. A exposição a múltiplos idiomas desde cedo estimula a neuroplasticidade, aprimorando habilidades como resolução de problemas, criatividade e flexibilidade mental. Estudos indicam que crianças plurilíngues apresentam maior capacidade de adaptação a novos contextos e desafios, beneficiando-se de uma rede neural mais interconectada.

Hoje, podemos afirmar que, em meu campo de pesquisa e de trabalho, o CIEP Oswald de Andrade, o ensino plurilíngue é uma realidade, senão em 100% das ações com certeza em 80% o é. Como professor-pesquisador atuante nesse contexto, observo diariamente como a presença de diferentes línguas em sala de aula estimula o interesse das crianças, já que o português é a língua do cotidiano, o inglês é a língua estrangeira curricular em todo território nacional, logo também presente na escola. Há ainda algumas alunas surdas e que gostam de assistir as aulas de alemão, logicamente com o auxílio de professoras-intérpretes em LIBRAS, a língua de sinais brasileira. Nessas turmas com alunos surdos são utilizadas, minimamente, três línguas: alemão, português e LIBRAS. Um caso interessante aconteceu no dia 06.05.2025. Uma aluna ouvinte e que além de gostar das aulas de alemão tem uma habilidade muito interessante para línguas, ao ouvir uma canção em alemão que eu escolhi para introduzir um tema gramatical, começou a traduzir alguns versos da canção para LIBRAS enquanto cantava em alemão. E isso de forma muito natural, e o interessante é que não havia nenhum aluno surdo na aula. A aluna o fez porque foi exposta diariamente a múltiplos vernáculos no ambiente escolar.

No desenvolvimento dessas práticas, utilizo estratégias lúdicas e colaborativas, como pequenas rodas de conversa, leitura de textos, jogos de memória e produção de pequenos livros alemão. E às vezes, alguns alunos, quando da produção textual, pedem para escrever em outros idiomas, como espanhol e inglês. Aí a produção do material se torna plurilíngue, embora a língua alvo relevante seja o alemão. Essas atividades são sempre pensadas a partir da realidade dos meus alunos, buscando reconhecer e incluir os repertórios linguísticos que eles já trazem de casa. Ao mesmo tempo, registro e analiso essas experiências como parte da minha prática investigativa, com o objetivo de compreender melhor os impactos dessas ações no desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional das crianças. Trabalhar com o ensino plurilíngue em uma escola pública é, para mim, um exercício constante de

escuta, criatividade e compromisso com uma educação inclusiva e transformadora

No desenvolvimento dessas práticas, utilizo estratégias lúdicas e colaborativas, como rodas de conversa bilíngues, leitura de textos em diferentes línguas, jogos de memória com palavras de origens variadas e produção de pequenos livros multilíngues. Essas atividades são sempre pensadas a partir da realidade dos meus alunos, buscando reconhecer e incluir os repertórios linguísticos que eles já trazem de casa. Ao mesmo tempo, registro e analiso essas experiências como parte da minha prática investigativa, com o objetivo de compreender melhor os impactos dessas ações no desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional das crianças. Trabalhar com o plurilinguismo em uma escola pública é, para mim, um exercício constante de escuta, criatividade e compromisso com uma educação inclusiva e transformadora. A seguir faremos algumas considerações sobre o que a Neurociência fala sobre o plurilinguismo.

Neurociência e os benefícios cognitivos do plurilinguismo

A Neurociência tem demonstrado que o plurilinguismo promove benefícios significativos ao cérebro. Estudos indicam que indivíduos plurilíngues apresentam maior plasticidade neural, isto é, uma capacidade ampliada de adaptação e reorganização das conexões cerebrais. Essa característica está diretamente ligada ao fortalecimento de habilidades cognitivas como memória, atenção e resolução de problemas. Pesquisas em neuroimagem mostram que o córtex pré-frontal, responsável pelo controle executivo, é mais ativo em pessoas que utilizam mais de um idioma regularmente. Isso ocorre porque o cérebro precisa alternar entre diferentes sistemas linguísticos, aprimorando a flexibilidade cognitiva e a capacidade de adaptação a novos contextos. Além disso, o plurilinguismo está associado a um atraso no declínio cognitivo em idosos, reduzindo os riscos de doenças neurodegenerativas como o Alzheimer. A exposição a diferentes línguas desde a infância

também favorece o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, permitindo que os indivíduos compreendam melhor a estrutura e funcionamento das línguas, facilitando a aprendizagem de novos idiomas ao longo da vida. Pesquisadores reforçam que a estimulação cerebral promovida pelo uso de múltiplos idiomas contribui para uma maior retenção de informações e melhora a capacidade de associação entre conceitos, fortalecendo assim a cognição e a criatividade. Breda (2021) escreve um artigo refletindo sobre os benefícios do bilinguismo, preferimos utilizar o termo plurilinguismo, embora muitos ainda usem bilinguismo para tratar do assunto, na infância e na maturidade.

Impacto das atividades plurilíngues no desenvolvimento cerebral

As atividades plurilíngues, como a imersão em diferentes idiomas e o uso de estratégias de ensino plurilíngue, estimulam áreas cerebrais relacionadas à comunicação e ao processamento de informações. Estudos em Neurociência educacional apontam que crianças expostas a mais de um idioma desde cedo desenvolvem um sistema de atenção mais eficiente, conseguindo filtrar informações irrelevantes e focar no que é essencial. Isso ocorre porque o cérebro plurilíngue precisa constantemente selecionar e inibir palavras de diferentes idiomas, fortalecendo o controle inibitório e a capacidade de concentração. Além disso, pesquisas indicam que o aprendizado de línguas adicionais ativa o hipocampo, região do cérebro fundamental para a memória e a aprendizagem.

Essa ativação contribui para uma maior retenção de informações e melhora a capacidade de associação entre conceitos. Outro aspecto relevante é o impacto das atividades plurilíngues na empatia e na cognição social. Indivíduos que dominam mais de um idioma tendem a compreender melhor diferentes perspectivas culturais, desenvolvendo habilidades interpessoais mais refinadas. Assim, a neurociência reforça a importância do plurilinguismo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a

construção de uma sociedade mais conectada e inclusiva. O envolvimento em práticas plurilíngues fortalece funções cognitivas essenciais e amplia as possibilidades de comunicação global

Considerações finais

Diante do que expusemos nesse breve trabalho, gostaríamos de sintetizar alguns pontos que norteiam nossa prática laboral e acadêmica. É fundamental destacar que o aprofundamento teórico e crítico proporcionado pelo conhecimento acadêmico permite ao professor pesquisador analisar a BNCC com maior clareza, questionando suas limitações e lacunas. Ao refletir sobre a política linguística vigente, torna-se evidente que o Brasil ainda carece de uma abordagem mais condizente com sua realidade multicultural e multilinguística. Persistem diretrizes que ignoram a pluralidade linguística do país, reforçando uma visão homogênea que não contempla de forma adequada as diversas línguas presentes em seu território. Nesse sentido, o papel do pesquisador é crucial para problematizar essas ausências e contribuir para uma política educacional mais inclusiva e representativa. Agindo assim, retomo o que já citamos anteriormente de que me reconheço como um agente político. Para isso nos respaldamos em Spolsky (2016), para quem:

A política linguística não é apenas uma questão de decisões governamentais ou institucionais, mas também das escolhas feitas pelos indivíduos em suas práticas diárias. Cada falante, ao decidir quais línguas usar, promover ou ensinar, torna-se um agente ativo na construção da paisagem linguística de sua comunidade.

As escolhas linguísticas que os indivíduos fazem diariamente desempenham um papel fundamental na construção e manutenção das políticas linguísticas dentro de uma sociedade. Ao optar por falar, ensinar ou promover uma determinada língua, cada pessoa contribui ativamente para a preservação e disseminação de práticas linguísticas, moldando o ambiente

linguístico ao seu redor. Essa influência pode ser observada na maneira como comunidades bilíngues ou plurilíngues equilibram o uso de diferentes idiomas, criando espaços onde múltiplas línguas coexistem e se fortalecem. Além disso, as preferências individuais no consumo de mídia, literatura e educação também determinam quais línguas ganham mais visibilidade e prestígio. Dessa forma, a política linguística não é apenas uma ação institucional, mas um processo vivo, constantemente ajustado pelas práticas e decisões dos próprios falantes, que atuam como agentes glotopolíticos em suas interações cotidianas.

Sendo assim, cremos que o plurilinguismo é um elemento muito importante no desenvolvimento infantil, proporcionando benefícios cognitivos, sociais e culturais. Seu impacto pode ser observado na melhoria da função executiva, na memória, na capacidade de concentração e na conexão intercultural entre crianças de diferentes origens ou de mesma origem como é o caso da maioria dos alunos que atendemos na escola.

A partir da minha experiência como professor de alemão para crianças da rede pública, percebo cotidianamente os desafios impostos por uma política linguística que ainda marginaliza línguas que não fazem parte do eixo hegemônico do inglês. Muitas vezes, o ensino de línguas como o alemão é visto como algo exótico ou supérfluo, quando na verdade pode ser uma ponte para o reconhecimento da diversidade cultural e linguística do país. Trabalhar com crianças em contextos públicos tem evidenciado o quanto elas são capazes de se engajar com novas línguas e culturas, desde que tenham acesso a materiais adequados e a uma proposta pedagógica que valorize essa diversidade.

Essa vivência reforça minha convicção de que o Brasil precisa urgentemente repensar sua política linguística, reconhecendo que a presença de múltiplas línguas – inclusive de herança, como é o caso do alemão em várias regiões – é parte essencial da nossa identidade nacional. E, para além disso, de que não podemos deixar de falar, estudar e mostrar a quanto inclusiva é a educação plurilíngue. Seguiremos dando nossas aulas para as crianças da

escola pública e pesquisando sobre plurilinguismo e temas correlatos enquanto não nos faltarem força e vontade de contribuir com a sociedade da qual viemos e a qual pertencemos. Por isso, damos vivas ao ensino de alemão na Educação Básica e pública e vivas à realidade multilíngue brasileira e mundial!

Referencias

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BREDA, L. *et al.* Bilinguismo em adultos por Ellen Bialystok: uma revisão das publicações de 2012 a 2018. **Revista Sul-Americana de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 163-183, 2021.

FIGUEIREDO, L. **O papel da motivação na construção da aprendizagem**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

LOEWENSTEIN, N. M. **A importância da música no processo de ensino-aprendizagem de espanhol**. Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

PORTO, R. K.; GALLI, J. A. O perigo de uma língua única: algumas reflexões acerca da BNCC a partir da perspectiva dos multiletramentos. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 169-191, 2025.

SAVEDRA, M. M. G. *et al.* **Glotopolítica e práticas de linguagem**. Niterói: Eduff, 2021.

SPOLSKY, B. Políticas linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. Trad. Ana Carolina Spinelli e Gabriel de Ávila Othero. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.i>

nf.br/files/88462b98e1be709d449da571e68eff62.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Parecer nº 1/2018**. Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, ano XXXII, n. 53, p. 59, 5 jun. 2018.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação – SME (portal web). Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Acesso em: 10 fev. 2020

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento intelectual das crianças no processo educativo**. Moscou: Ucpedgiz, 1928.

ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA CHINESA NO COLÉGIO INTERCULTURAL BRASIL-CHINA

*BETWEEN POLICY AND PRACTICE: THE IMPLEMENTATION
OF CHINESE LANGUAGE TEACHING AT THE BRAZIL-CHINA
INTERCULTURAL SCHOOL*

Jinyu Xie¹

As políticas da educação internacional da língua chinesa

No início do século XXI, a China atraiu a atenção global com seu rápido crescimento econômico. Enquanto o mundo buscava compreender melhor o país asiático, a China, por sua vez, desejava se integrar ao cenário internacional. Reconhecendo que a promoção do idioma é fundamental para elevar seu status internacional, a China, seguindo o exemplo de grandes potências, incorporou a disseminação da língua ao seu planejamento estratégico nacional. A criação do primeiro Instituto Confúcio² em 2004, e o estabelecimento do Escritório do Grupo de Liderança Nacional da Promoção Internacional da Língua Chinesa (*Hanban*)³ em 2006,

¹ Universidade Federal Fluminense. Email: xiejinyu@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1407823668434774>.

² Em relação a tradução de *Confucius Institute* em língua portuguesa, ainda não chegaram a um consenso em relação à necessidade de tradução da palavra inglesa *Confucius* para a palavra portuguesa “Confúcio”. Alguns Institutos no Brasil escolheram manter a palavra inglesa *Confucius*, como Instituto *Confucius* PUC-Rio, enquanto que os outros optaram por utilizar a palavra portuguesa “Confúcio”, como Instituto Confúcio na UNESP e Instituto Confúcio na UFRGS. No nosso texto utilizaremos a versão traduzida “Instituto Confúcio”.

³ Abreviatura de *Guojia Hanyu Guoji Tuiguang Lingdao Xiaozu Bangongshi* (国家汉语国际推广领导小组办公室/Escritório do Grupo de Liderança Nacional da Promoção

marcaram o início da internacionalização do ensino da língua chinesa que ultrapassou os limites geográficos da fronteira. Até aquele momento, o ensino do mandarim era conduzido majoritariamente por universidades chinesas, voltado para estrangeiros residentes no território nacional. A nova fase, no entanto, tem como foco a expansão da língua e da cultura chinesa diretamente nos países de destino. Tal abordagem visa promover uma compreensão mais ampla e positiva da China junto às populações estrangeiras, ao mesmo tempo em que amplia sua presença cultural e diplomática no cenário global.

O Instituto Confúcio é a principal instituição responsável pela implementação da promoção internacional da língua chinesa. Conforme Li e Li (2024, p. 6), até o final de 2023, estavam em operação 496 Institutos Confúcio e 757 Salas de Aula Confúcio em 160 países e regiões ao redor do mundo, construídos em conjunto por 284 instituições parceiras chinesas e 1.306 instituições parceiras estrangeiras. No entanto, à medida que a iniciativa se depara com a diversidade dos sistemas educacionais e culturais de cada localidade, torna-se evidente que uma abordagem unicamente centralizada e promovida pela China não é suficiente para garantir um desenvolvimento sustentável e adaptado às particularidades regionais. Segundo os mesmos autores (Li; Li, 2024, p. 14), após duas décadas de atuação dos Institutos Confúcio, persistem desafios significativos no processo de internacionalização do ensino de chinês. Da perspectiva pedagógica, observa-se uma concentração do ensino nos níveis iniciais e uma dependência excessiva do corpo docente enviado pela China, que tende a

Internacional da Língua Chinesa). Nos últimos anos também conhecido como Sede do Instituto Confúcio. Como a palavra *Hanban* tem sido usada por muito tempo antes da criação do Instituto Confúcio, muitas pessoas já se acostumaram e decidiram a manter esta palavra. Desde então o principal órgão de internacionalização da língua chinesa era intitulado Sede de Instituto Confúcio/*Hanban*. Em 2020, o órgão foi renomeado como Centro de Educação e Cooperação de Língua Chinesa e Estrangeira e deixou de realizar o trabalho de gestão do Instituto Confúcio.

empregar métodos pedagógicos relativamente mais homogêneos, sem adaptação às realidades educacionais de cada região.

Da perspectiva de comunicação, a estratégia de difusão cultural empregada pelos Institutos Confúcio ainda se baseia em uma lógica centrada no emissor, o que limita sua eficácia na resposta às demandas variadas de aprendizes em diferentes contextos socioculturais. Além disso, em determinados países, os Institutos enfrentam críticas de natureza ideológica, sendo acusados de promover uma suposta “invasão cultural”. Esse tipo de percepção tem gerado resistência local, afetando a sustentabilidade das atividades desenvolvidas.

Diante desse cenário, diversas reformas institucionais foram realizadas para desconcentrar o papel do Instituto Confúcio e incentivar a participação dos outros agentes estrangeiros e privados na educação internacional da língua chinesa. Em julho de 2020, o Ministério da Educação da China emitiu um comunicado de mudar o nome da Sede do Instituto Confúcio/ *Hanban* para o Centro de Educação e Cooperação de Língua Chinesa e Estrangeira (com a abreviatura de CLEC do nome em inglês, *Centre for Language Education and Cooperation*) e, ao mesmo tempo, suspendeu o uso do nome de *Hanban* nos documentos oficiais. O CLEC recém-criado não é mais responsável pela marca e gestão do Instituto Confúcio, que, por sua vez, passou a ser administrado pela Fundação Internacional de Educação Chinesa da China, uma organização não governamental de bem-estar público estabelecida por diversas universidades e empresas.

Por um lado, a reforma marca a desvinculação oficial dos Institutos Confúcio do governo chinês, que antes era subordinado ao Ministério da Educação e atualmente gerido por uma fundação privada. Por outro lado, a criação de uma rede internacional de cooperação mais ampla, envolvendo múltiplos agentes — públicos, privados, acadêmicos e comunitários — mostra-se essencial para sustentar o crescimento do ensino de chinês de forma mais plural e menos dependente de uma única instituição com forte identidade política como Instituto Confúcio. Também é importante apoiar as

instituições estrangeiras e incentivar a participação das autoridades locais na educação internacional da língua chinesa, estabelecendo cooperações bilaterais e multilaterais que contribuem para um ecossistema de educação linguística mais aberto, colaborativo e descentralizado.

A Inserção da língua chinesa na rede estadual do Rio de Janeiro

No caso do Brasil, considerando a crescente importância da China no cenário internacional e as cooperações econômicas e comerciais dos dois países, diversas autoridades e instituições brasileiras têm desempenhando um papel cada vez mais ativo na promoção da língua e cultura chinesa no país, entre as quais destacamos a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), uma das pioneiras ao incorporar o ensino da língua e cultura chinesas em sua rede de ensino. Em fevereiro de 2015, a disciplina de chinês foi oficialmente introduzida como componente curricular obrigatório no Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China,⁴ uma das primeiras escolas do Ensino Médio Intercultural do programa Dupla Escola da SEEDUC/RJ.

A partir de 2008, a SEEDUC/RJ implementou uma série de projetos de educação integral para melhorar a qualidade de educação na rede, entre os quais o Ensino Médio Intercultural. As escolas interculturais são produtos de cooperação entre a SEEDUC/RJ, as instituições de promoção internacional de língua e cultura de diferentes países, além das entidades diplomáticas como embaixadas e consulados. No caso do Colégio Brasil-China, a parceria era entre o governo estadual do Rio de Janeiro e a

⁴ Doravante, chamaremos a escola como Colégio Intercultural Brasil-China. No início de 2022, a SEEDUC/RJ criou uma escola da mesma modalidade em Duque de Caxias, denominada CIEP 097 Carlos Chagas - Brasil – China. No entanto, o Colégio Intercultural Brasil-China que citamos neste trabalho refere-se exclusivamente ao Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa - Intercultural Brasil-China.

Universidade Normal de *Hebei*, com a atuação ativa do Instituto Confúcio, que compartilha seus professores chineses e oferece o apoio dos recursos pedagógicos.

Os professores enviados pelo Instituto Confúcio, em sua maioria, chegam ao Brasil sem familiaridade com a realidade educacional local e com conhecimento limitado ou inexistente da língua portuguesa, o que frequentemente resulta em choques culturais. Vale destacar que esses profissionais desconhecem o projeto da SEEDUC/RJ ou a intenção da autoridade brasileira que criou o programa. No lugar disso, eles trazem consigo concepções de ensino baseadas em suas experiências formativas no país asiático, que muitas vezes contrastam o contexto sociocultural dos estudantes da rede pública brasileira. Os seus objetivos pedagógicos seguem os do Instituto Confúcio, como a divulgação da língua e da cultura chinesa no exterior e a preparação dos alunos a fazer faculdade na China.

Com mais de uma década de funcionamento, a escola vem buscando ampliar sua autonomia no que diz respeito ao ensino da língua e da cultura chinesa — especialmente durante os anos de pandemia, quando todos os professores chineses vinculados ao Instituto Confúcio retornaram ao seu país de origem. No entanto, fatores como a carência de cursos superiores voltados à formação de professores de língua chinesa no Brasil, o baixo reconhecimento social e a remuneração relativamente inferior dos docentes da educação básica, além da legislação brasileira que impede a participação de estrangeiros em concursos públicos estaduais, dificultam a contratação direta de professores de chinês por parte da SEEDUC/RJ. Dessa forma, a Secretaria continua dependendo de parcerias com instituições chinesas para manter o programa.

Diante desse cenário, achamos pertinente investigar o papel desempenhado pelos professores chineses e pela comunidade escolar brasileira na implementação da política linguística, vinculados a duas instâncias distintas a duas instâncias distintas — o Instituto Confúcio e a SEEDUC/RJ. Ambos operam como mediadores interculturais nesse processo, contribuindo — ainda

que de maneira parcial — para a concretização das diretrizes em práticas no cotidiano escolar. Para conduzir essa análise, fundamentamo-nos nas teorias da Política Linguística, com especial atenção à agentividade e ao processo de implementação, buscando compreender em que medida os profissionais chineses e brasileiros são capazes de transformar as políticas em ações efetivas e como eles reinterpretem e adaptam essas diretrizes às realidades específicas das escolas e de suas salas de aula.

A agentividade e a implementação das políticas linguísticas

A área da Política Linguística consolidou-se na segunda metade do século XX, em um contexto de intenso multilinguismo vivenciado por novas nações da África e da Ásia, após os processos de descolonização. Inicialmente, os estudos concentravam-se em abordagens macroestruturais, com foco principal no nível nacional. Com o tempo, entretanto, as pesquisas passaram a adotar uma perspectiva mais voltada ao nível micro, destacando a noção de agentividade como um elemento central. Essa mudança de enfoque possibilita uma compreensão mais abrangente das políticas linguísticas, que vai além dos documentos oficiais e considera também a forma como essas políticas são implementadas e ressignificadas nas instâncias locais.

Ricento (2000) define a agentividade como: “o(s) papel(papéis) de indivíduos e coletividades nos processos de uso linguístico, atitudes e, em última análise, políticas” (*Idem*, p. 208, tradução nossa).⁵ Os agentes, portanto, não são meros reprodutores passivos das ideologias e éticas construídas em contextos político-sociais mais amplos; ao contrário, têm a capacidade de promover, sustentar ou transformar esses fluxos. Diversos estudiosos (García; Menken, 2010; Hornberger; Johnson, 2007; Lagares, 2018; Ramanathan; Morgan, 2007; Ricento, 2006; Shohamy, 2006)

⁵ No original: the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies.

defendem a participação ativa dos agentes locais na formulação, implementação e negociação das políticas linguísticas, uma vez que são esses atores que melhor conhecem as realidades e necessidades locais, sendo responsáveis pela formulação das políticas *de facto*.

Ao focarmos nas práticas e negociações dos agentes, torna-se evidente a existência de múltiplos níveis de atuação na política linguística. Ricento e Hornberger (1996) propuseram a metáfora da “cebola” para representar essa estrutura, cujas camadas se interpenetram e interagem de diferentes formas e em diversos graus. Nesta “cebola” de política linguística, os praticantes locais — especialmente os professores — ocupam o centro do processo. García e Menken (2010, p. 250) afirmam que são os educadores que “cozinham” a “cebola”, ou seja, são eles que articulam os diferentes níveis da política e a traduzem em prática. Dessa forma, os professores atuam como “árbitros finais” (Johnson, 2013) da implementação das políticas linguísticas em sala de aula.

Ao adotarmos uma visão da política linguística como estrutura multicamada e dinâmica, deslocamos o foco das políticas declaradas para sua efetiva implementação. Frequentemente, há uma distância significativa entre o que está previsto nos textos legais e o que de fato ocorre nas práticas cotidianas. Elas atravessam múltiplos níveis de agentes, sendo constantemente reinterpretadas, renegociadas e, por vezes, resultando em efeitos inesperados. A política linguística, assim, revela-se como um sistema dinâmico em constante reconstrução, sensível tanto às transformações do cenário sociopolítico quanto às ações dos agentes envolvidos.

Nossa pesquisa constitui um exemplo de estudo voltado à implementação concreta das políticas linguísticas, processo que é constantemente influenciado e negociado por diversos agentes atuantes em diferentes níveis. Procuramos compreender de que forma os professores chineses — portadores de distintas experiências, visões de mundo e ideologias — interagem com a comunidade escolar brasileira e como essas interações contribuem

para reconfigurar tanto sua compreensão pedagógica quanto a própria aplicação da política linguística no cotidiano da sala de aula.

A própria autora integrou a comunidade escolar como professora do Instituto Confúcio durante os anos letivos de 2017 e 2018, compartilhando, naquele período, crenças e ideologias predominantes entre os docentes chineses. No entanto, sua saída do Colégio em 2019 e o início do doutorado em 2020 possibilitaram um novo olhar sobre o objeto de estudo, conferindo-lhe um necessário distanciamento crítico.

Essa trajetória “de dentro para fora” da comunidade de pesquisa permitiu à autora adotar uma postura mais aberta diante das múltiplas perspectivas dos agentes envolvidos, ampliando sua compreensão sobre as complexidades da política linguística em prática. A partir de suas próprias vivências e das entrevistas realizadas, buscamos uma comparação entre as políticas declaradas e as práticas implementadas em relação ao ensino de língua chinesa no Colégio Intercultural Brasil-China, enfatizando o lugar dos professores chineses e da comunidade escolar brasileira na interpretação e negociação das políticas.

Além da observação assistemática, nossa pesquisa utilizou dois instrumentos metodológicos principais: a análise documental e a entrevista. A análise de documentos é indispensável para uma compreensão geral dos objetivos e da elaboração das políticas em questão. Levamos em análise as resoluções da SEEDUC/RJ e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Intercultural Brasil-China, além dos documentos chineses como a *Constituição e Estatuto dos Institutos Confúcio*. Já as entrevistas oferecem informações essenciais sobre as atitudes, necessidades e aspirações dos agentes envolvidos na implementação da política. Ao longo do ano de 2023, com a autorização da Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) da UFF⁶ e da Subsecretária de Gestão de Ensino

⁶ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em 2022, com CAAE: 60737122.1.0000.8160.

da SEEDUC/RJ, foram realizadas entrevistas em formato semiestruturado com um total de 16 participantes, englobando atores de diferentes níveis e nacionalidades do Colégio Intercultural Brasil-China, como a gestora da SEEDUC/RJ, os diretores brasileiros e chineses e os professores e ex-professores de diferentes disciplinas do Colégio. Todas as entrevistas foram gravadas, resultando em um total de 342 minutos de áudio, posteriormente transcritos para análise. As entrevistas abordaram temas como: os objetivos da inserção do ensino de chinês na rede pública brasileira, a relação entre o ensino da língua e da cultura, os desafios enfrentados na implementação e manutenção do projeto, bem como sugestões para o futuro da iniciativa nas escolas.

Entre políticas e práticas

Nossa análise parte do objetivo de incluir a língua e a cultura chinesas no currículo da rede estadual do Rio de Janeiro, bem como as expectativas em relação aos estudantes diante dessa iniciativa. A Resolução de 2016 da SEEDUC/RJ destacou como foco das escolas interculturais — entre as quais se insere o Colégio Intercultural Brasil-China — “o intercâmbio cultural e a proficiência na língua estrangeira, valorizando a interculturalidade” (Brasil, Art. 7, 2016). No entanto, o documento não define critérios para aferição da proficiência em língua estrangeira, tampouco explicita o conceito de interculturalidade que se propõe valorizar. Essa ausência de definições mais precisas torna os objetivos das escolas interculturais relativamente vagos, abrindo margem para distintas interpretações e negociações por parte dos agentes responsáveis pela implementação do projeto.

No PPP da escola, elaborado em 2015, foram identificados três objetivos mais concretos: a proficiência em línguas estrangeiras (chinês e inglês), a ênfase nas ciências exatas e a vivência de intercâmbio cultural na China. O primeiro e o terceiro objetivos reiteram diretrizes da SEEDUC/RJ, com a diferença de que o documento escolar coloca a proficiência linguística em posição de

destaque. Ainda assim, não há qualquer referência ao nível de proficiência esperado, mantendo-se a indefinição quanto aos parâmetros de avaliação nesse aspecto.

Com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas estaduais do Rio de Janeiro a partir do ano 2022, as antigas escolas interculturais adotaram o itinerário de Linguagens-Línguas, sobre o qual encontramos as seguintes descrições no site oficial da SEEDUC/RJ:⁷

Trata-se de uma oferta da Formação Geral Básica comum e não Profissionalizante com um Itinerário que aprofunda os conhecimentos na área de linguagens, cuja proposta curricular promove o desenvolvimento da proficiência de Línguas Estrangeiras com ações pedagógicas formais e não formais, suscitando e valorizando aspectos linguísticos e culturais além da promoção da interculturalidade, potencializando a ação de uma aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Segundo o texto, o itinerário Linguagens-Línguas tem o objetivo de promover o desenvolvimento da proficiência de Línguas Estrangeiras, além de promover interculturalidade, afirmações parecidas dos documentos anteriores.

Já para o lado chinês, as políticas também são bastante vagas e imprecisas. O Instituto Confúcio é o parceiro *de facto* que participa no projeto do Colégio Intercultural Brasil-China. De acordo com a *Constituição e Estatuto dos Institutos Confúcio* (2006), o seu objetivo é:

[...] atender às necessidades de pessoas de todos os países (regiões) da aprendizagem do chinês e aprimorar a sua compreensão da língua e da cultura chinesa. Fortalecer o intercâmbio educacional e cultural e a cooperação entre a China e outros países no mundo, desenvolver relações amigáveis entre a China e países estrangeiros. Promover o desenvolvimento

⁷ Informação disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em: 02 de maio de 2025.

multicultural no mundo e construir um mundo harmonioso (Constituição e Estatuto dos Institutos Confúcio, 2006, p. 1, tradução nossa).⁸

Com a criação do CLEC, órgão responsável pela contratação dos professores chineses para exteriores, o seu objetivo é

[...] oferecer serviços de alta qualidade para o aprendizado do chinês e o conhecimento sobre a China para população de diferentes países, construindo uma plataforma para promover a cooperação e intercâmbio linguística e aprendizado mútuo entre as diversas culturas do mundo.⁹

Ambas as declarações ressaltam o papel da língua como instrumento fundamental para o fortalecimento das relações amistosas entre a China e os demais países. Além disso, evidenciam o compromisso chinês com a promoção de um mundo culturalmente diversificado, pautado no aprendizado mútuo. Esses objetivos possuem um viés predominantemente político, com pouca ou nenhuma menção às práticas pedagógicas em sala de aula, apontando antes para a construção de um ambiente internacional mais receptivo à ascensão geopolítica da China.

Após a análise das políticas envolvidas, passamos a concentrar nossa atenção na prática, tomando como foco central os professores chineses vinculados ao Instituto Confúcio e a comunidade escolar brasileira. Consideramos, como ponto de partida, a importância de compreender a formação acadêmica dos docentes chineses do Instituto Confúcio — aspecto essencial para interpretar como esses profissionais compreendem o projeto e como isso se reflete nas práticas pedagógicas que desenvolvem.

⁸ No original: 孔子学院致力于适应世界各国（地区）人民对汉语学习的需要，增进世界各国（地区）人民对中国语言文化的了解，加强中国与世界各国教育文化交流合作，发展中国与外国的友好关系，促进世界多元文化发展，构建和谐世

⁹ Informação disponível em: <http://www.chinese.cn/page/#/pcpage/mainpage>. Acesso em: 02 mai. 2025. No original: 致力于为世界各国民众学习中文、了解中国提供优质的服务，为中外语言交流合作、世界多元文化互学互鉴搭建友好协作的平台。

Em geral, os professores chineses do Instituto Confúcio são graduados em cursos de Letras, com ênfase em língua chinesa, língua inglesa ou outras línguas estrangeiras. No contexto chinês, observa-se uma visão fortemente instrumentalista das línguas estrangeiras e uma grande valorização das provas de proficiência. Esse fenômeno reflete o papel estratégico das línguas estrangeiras tanto para o desenvolvimento do país quanto para a mobilidade social. Com a crescente inserção internacional da China, profissionais com domínio de línguas estrangeiras são amplamente requisitados por grandes empresas e bancos nacionais, que frequentemente tratam a língua apenas como ferramenta funcional. Para atender às demandas do mercado de trabalho, os cursos superiores de Letras na China tendem a limitar-se ao desenvolvimento de habilidades linguísticas práticas, com pouca ênfase no aprofundamento acadêmico ou linguístico. Muitas vezes, eles aproximam-se mais de cursos livres de idiomas do que de uma formação universitária plena.

Além da graduação, muitos professores chineses também cursam o Mestrado em Ensino de Chinês para Falantes de Outras Línguas (MECFOL), criado em 2007 em resposta à crescente demanda por profissionais qualificados para atuar nos Institutos Confúcio. Segundo o *Programa de Formação do Mestrado de Ensino de Chinês para Falantes de Outras Línguas (2012)*, este curso está estreitamente ligado à formação de docentes de chinês internacional, que visa a preparar “profissionais aplicados, compostos de alto nível e internacionalizados em tarefas de ensino, possuindo boas habilidades de ensino de chinês como segunda língua e de comunicação intercultural” (tradução nossa).¹⁰ Como parte da estratégia nacional de promoção da língua chinesa no exterior, o MECFOL tem recebido forte apoio governamental e se expandido rapidamente pelas principais universidades chinesas.

¹⁰ No original: 主要培养具有熟练的汉语作为第二语言教学技能和良好的文化传播技能、跨文化交际能力，适应汉语国际推广工作，胜任多种教学任务的高层次、应用型、复合型、国际化专门人才。

No entanto, esse curso, mais uma vez, se concentra predominantemente em aspectos técnicos do ensino e carece um caráter mais acadêmico. Isso gera uma lacuna na formação reflexiva dos docentes quanto à língua e à cultura chinesa, o que acaba restringindo o ensino nos Institutos Confúcio a uma abordagem instrumental, sem alcançar uma dimensão mais educativa, crítica e acadêmica.

As experiências educacionais e pedagógicas da China influenciam diretamente a concepção dos professores chineses no Colégio Intercultural Brasil-China, que atribui grande importância à língua estrangeira como meio de ascensão social. Ao ensinarem a língua chinesa aos alunos da rede estadual, esses professores acreditam estar “salvando” as crianças de uma condição socioeconômica relativamente desfavorável, abrindo-lhes oportunidades de sucesso no futuro. Nesse contexto, o valor da aprendizagem da língua é medido pelos exames oficiais de proficiência, o que leva os docentes a focar nas habilidades cobradas nessas provas, com a expectativa de que os estudantes obtenham certificados que funcionem como passaportes para estudos na China ou melhores colocações no mercado de trabalho.

Com base nesse entendimento, a equipe chinesa nomeia o Colégio Intercultural Brasil-China como *里约葡中双语中学*, ou seja, “Colégio Bilíngue Português-Chinês do Rio de Janeiro”. Este nome criou, entre os professores chineses recém-chegados, um imaginário de uma instituição de elite, onde todos os alunos seriam fluentemente bilíngues. Com base nas referências das escolas bilíngues da China, a equipe chinesa adota uma abordagem pedagógica fortemente instrumental, alinhada aos métodos do Instituto Confúcio.

Nas entrevistas, muitos professores chineses afirmaram que o objetivo inicial era formar jovens altamente proficientes em chinês e prepará-los para cursar o ensino superior na China. Além disso, essa imagem de excelência era estratégica para assegurar o apoio tanto da universidade chinesa parceira quanto da Sede do Instituto

Confúcio à época, representando um projeto escolar promissor com potencial de fortalecer as relações sino-brasileiras.

Curiosamente, esses objetivos alinham-se, em certa medida, às diretrizes expressas nos documentos da SEEDUC/RJ e no PPP da escola, que têm como metas a promoção da proficiência em línguas estrangeiras e da interculturalidade. Além do ensino da língua chinesa em sala de aula, o Instituto Confúcio organiza diversas atividades culturais e programas de intercâmbio que buscam concretizar o “intercâmbio cultural”, objetivo registrado nos documentos da SEEDUC/RJ e da escola. Três atividades se destacam por ocorrerem anualmente: a prova oficial de proficiência em língua chinesa (HSK),¹¹ a competição internacional *Chinese Bridge* e o intercâmbio cultural *Summer Camp* de Futebol.

Dessa maneira, nos primeiros anos de atuação, o Instituto Confúcio mantinha uma articulação consistente com os objetivos estabelecidos pela SEEDUC/RJ, o que contribuiu para uma implementação relativamente eficaz das políticas educacionais propostas. Contudo, a chegada da pandemia, aliada a outros fatores — como a suspensão do planejamento integrado e a adoção do NEM, que alterou significativamente a matriz curricular —, tornou o objetivo de alcançar alta proficiência em língua chinesa praticamente inatingível para a maioria dos estudantes. Diante desse novo cenário, os diversos agentes envolvidos no projeto foram levados a reavaliar suas expectativas iniciais e a estabelecer metas mais realistas, ajustadas à conjuntura atual. Nesse processo, a comunidade escolar brasileira passou a assumir um papel mais ativo, protagonizando iniciativas voltadas à manutenção do ensino de língua e cultura chinesa no ambiente escolar.

A chegada da pandemia provocou uma interrupção abrupta das atividades relacionadas à língua e cultura chinesa no Colégio Intercultural Brasil-China. Todos os professores vinculados ao Instituto Confúcio, tanto no Brasil quanto em outras partes do

¹¹ Abreviação do nome chinês *Hanyu Shuiping Kaoshi* 汉语水平考试 que significa a Prova de Nivelamento da Língua Chinesa.

mundo, precisaram retornar à China como medida de precaução sanitária, o que resultou em uma ausência total de docentes chineses na escola. Outro impacto significativo foi a restrição à circulação internacional, suspendendo todas atividades de intercâmbio. Como consequência, a pandemia interrompeu quase completamente os vínculos entre os estudantes do Colégio e a China, o que contribuiu para uma perceptível queda no interesse pela aprendizagem da língua chinesa por parte dos alunos.

Com a ausência do apoio do Instituto Confúcio, a escola passou a manter seu foco na língua e cultura chinesas por meio dos professores disponíveis da rede estadual, redirecionando a ênfase dos conhecimentos linguísticos para os aspectos culturais. A reforma do NEM, implementada em 2022, reduziu a carga horária da disciplina de língua chinesa de quatro para dois tempos semanais. Em contrapartida, foram criadas duas novas disciplinas: Fundamentos de Cultura, voltada ao estudo da cultura chinesa, e Linguagens Artísticas, que aborda elementos da arte chinesa. A diretora da escola mencionou na entrevista que essa iniciativa foi fruto de intensas negociações junto com a SEEDUC/RJ, com o objetivo de preservar a identidade e as características singulares do Colégio Intercultural.

Nesse contexto, a escola buscou mediar as exigências da Secretaria com as limitações da realidade local, especialmente no que se refere à disponibilidade de recursos humanos e materiais. Como estratégia, reduziu-se o tempo dedicado ao ensino da língua chinesa e ampliou-se o espaço para conteúdos culturais e artísticos, integrando mais professores brasileiros da própria rede ao projeto.

Sobre as referidas mudanças, a atual gestora da SEEDUC/RJ afirma na entrevista que o projeto não é um curso técnico, mas uma “ampliação do repertório sociocultural” dos estudantes. Em relação à criação das escolas interculturais, a perspectiva situa-se mais no âmbito da educação intercultural do que no ensino de idiomas em si. Ela reconheceu a queda no desempenho linguístico dos estudantes e apontou algumas limitações estruturais que dificultam o alcance de um nível avançado no idioma, tais como o

tempo reduzido — já que o ensino médio se restringe a três anos — , a carga horária limitada e o elevado número de alunos por turma nas escolas públicas. Segundo ela, atingir um nível avançado de proficiência em chinês será um percurso trilhado individualmente, a partir da motivação pessoal dos estudantes, e não uma meta coletiva imposta institucionalmente.

Dessa forma, talvez seja mais realista situar o ensino da língua e da cultura chinesa na rede estadual como um meio de aproximação a uma educação intercultural, proporcionando aos estudantes o acesso a múltiplos sistemas de discurso e a diferentes formas de pensar. Considerando as dificuldades enfrentadas pelos alunos brasileiros no aprendizado de uma língua asiática, bem como os contextos educacionais e sociais do Brasil — onde o ensino do chinês ainda é uma novidade e não goza do mesmo prestígio atribuído a línguas como o inglês ou o francês — , torna-se essencial refletir sobre a viabilidade de exigir, de modo geral, um alto nível de proficiência em chinês de todos os estudantes. Nesse contexto, o ensino da cultura pode surgir como um objetivo mais viável e, ao mesmo tempo, compensatório.

Essa abordagem mostra-se ainda mais relevante no contexto das escolas públicas, que, diferentemente da rede privada ou dos cursos livres de idiomas, têm como missão ampliar o repertório sociocultural dos estudantes e promover uma educação voltada à interculturalidade — conceito central nos documentos da SEEDUC/RJ referentes ao Colégio, bem como em seu PPP. Essa perspectiva pode, inclusive, ajudar a explicar a escolha do nome da instituição desde sua criação: não "Colégio Bilíngue Português-Chinês", mas "Colégio Intercultural Brasil-China". Considerando o caráter ainda inicial da inserção da língua chinesa nas escolas públicas brasileiras, priorizar experiências culturais e integrar a dimensão linguística à cultural pode representar uma estratégia eficaz para tornar o ensino do chinês mais significativo e contextualizado para os estudantes da rede pública.

Considerações finais

Neste capítulo, abordamos de forma sucinta as políticas de promoção internacional da língua chinesa e sua articulação com o programa Dupla Escola da SEEDUC/RJ, que culminou na criação do Colégio Intercultural Brasil-China. Nos primeiros anos de implementação, as diretrizes da SEEDUC/RJ estavam alinhadas aos objetivos pedagógicos do Instituto Confúcio, com ênfase na proficiência linguística dos alunos e na promoção de experiências de intercâmbio cultural. Com o tempo, porém, especialmente após os impactos da pandemia, a comunidade escolar brasileira precisou redirecionar o foco, priorizando aspectos culturais em detrimento do ensino intensivo da língua, em razão das limitações impostas pelo contexto. Nesse processo de negociação e transformação, observa-se que os agentes responsáveis pela implementação das políticas — tanto os professores chineses quanto a comunidade escolar brasileira — desempenharam papéis fundamentais na interpretação e reconfiguração das políticas em sua aplicação prática. Essa mediação ocorreu em meio a culturas distintas e a mudanças significativas da realidade, como a chegada da pandemia, que exigiram adaptações constantes e sensibilidade às condições locais.

Dessa maneira, a valorização do repertório sociocultural sobre a China revelou-se uma alternativa mais viável e enriquecedora para a rede pública estadual do que a exigência de elevados níveis de proficiência no idioma. A perspectiva intercultural, no entanto, impõe novos desafios aos diferentes agentes envolvidos no Colégio Intercultural Brasil-China. Para a equipe chinesa, permanece o desafio de equilibrar o foco no ensino da língua — área de especialidade dos professores vinculados ao Instituto Confúcio — com a exploração das dimensões culturais integradas aos conteúdos linguísticos. Essa integração pode representar uma via interessante para preservar a dimensão cultural no processo educativo, sem abandonar a busca pela proficiência linguística. Para a equipe brasileira, o foco na cultura surge, muitas vezes, como uma resposta às limitações estruturais da realidade local, como a escassez de

docentes de língua chinesa e a posição marginal que o ensino de línguas estrangeiras ocupa nas escolas públicas.

Diante disso, torna-se imprescindível destacar a relevância da criação de cursos de nível superior voltados à formação de docentes brasileiros em língua e cultura chinesa. Sem essa formação local, as iniciativas nas escolas de educação básica continuarão fortemente dependentes das parcerias com instituições chinesas, o que compromete tanto a adaptação do ensino à realidade brasileira quanto a sua sustentabilidade a longo prazo.

Referências

COMITÊ DE GRAU ACADÊMICO. **Programa de Formação do Mestrado de Ensino de Chinês para Falantes de Outras Línguas.** 全日制汉语国际教育硕士专业学位研究生指导性培养方案. Beijing, 2012.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. **Negotiating language policies in schools: educators as policy makers.** New York: Routledge, 2010.

HORNBERGER, N.; JOHNSON, D. Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. **Tesol Quarterly**, v. 41, n. 3, p. 509-532, 2007.

JOHNSON, D. **Language Policy.** Palgrave Macmillan UK, 2013.

LAGARES, X. **Qual Política Linguística?** Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LI, Baogui李宝贵; LI, Hui李慧. 20 anos de desenvolvimento dos Institutos Confúcio: avanços, resultados e perspectivas futuras. 孔子学院建设20年：进展、成效与前瞻. *International Chinese Language Education* 国际中文教育, v. 9, n. 4, p. 3-17, 2024.

RAMANATHAN, V.; MORGAN, B. TESOL and Policy Enactments: Perspectives from Practice. **Tesol Quarterly**, v. 41, n. 3, p. 447-463, 2007.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, p. 196-213, 2000.

RICENTO, T. Language Policy: Theory and Practice: an Introduction. *In*: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. **Tesol Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC nº 5.424, de 2 maio de 2016**. Estabelece o conceito para implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, maio de 2016.

RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa**. Niterói, 2015.

SHOHAMY, E. **Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches**. Psychology Press, 2006.

SEDE DO INSTITUTO CONFÚCIO. **Constituição e estatuto dos Institutos Confúcio**. *孔子学院章程*. Beijing, 2006.

POLÍTICA LINGUÍSTICA E MATERIAL DIDÁTICO: REPRESENTAÇÕES DOS ESPAÇOS URBANOS NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

*LANGUAGE POLICY AND EDUCATIONAL MATERIALS:
REPRESENTATIONS OF URBAN SPACES IN TEXTBOOKS FOR
PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE*

Gabriela Soares Freire¹

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira²

Introdução

Aprender uma língua estrangeira, além de estudar todos os aspectos culturais que a envolvem, é estar aberto a uma nova cultura, é estar disposto a conhecer o outro, a se reinventar dentro daquele novo discurso. Quando esse movimento acontece voluntariamente, essa abertura cultural é prazerosa, o ensino se torna agradável. Existe a escolha de estar aprendendo uma nova língua.

Entretanto, quando se é obrigado a sair de seu local, por uma questão de sobrevivência, o cenário já é outro. Muitos imigrantes, estando ou não em situação de refugiados, não fizeram a escolha de deixar suas casas, largar tudo (e, às vezes, todos) rapidamente para partir para um outro país. Eles foram forçados a fazer essa escolha, por uma questão de sobrevivência. Quando se está nessa condição, o aprendizado de uma nova língua e cultura torna-se necessário e fundamental para a adaptação que a pessoa precisa enfrentar.

¹ Universidade Federal Fluminense. Email: bi.freire@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1057910410485630>.

² Universidade Federal Fluminense. Email: tcaspereira@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5612983419355234>.

Observamos, assim, a necessidade de ensinar a língua com uma perspectiva diferente; é importante ter sensibilidade e reflexão sobre a prática, já que o acesso básico à comunicação é o centro para uma nova adaptação depois de tantas mudanças brutais. Nas academias e instituições de ensino discute-se a abordagem do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que difere do ensino padrão de Português do Brasil como Língua Estrangeira, hoje encontrado na maioria das instituições privadas e públicas.

Considerando o material didático como uma das principais ferramentas de ensino formal e informal, nos propomos a observar os apagamentos e as visibilidades das representações relacionadas ao espaço urbano, uma vez que as diferentes escolhas feitas na construção de um material — mais ou menos conscientes — são, inevitavelmente, políticas. Nesse artigo, faremos essa análise a partir do material didático *Portas Abertas: Português para Imigrantes - caderno básico* (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2021), que integra um projeto de políticas públicas da cidade de São Paulo destinadas à população migrante.

Políticas e práticas linguísticas

Quando falamos sobre as questões políticas que envolvem a sociedade, estamos nos referindo à necessidade do ser humano viver em uma comunidade organizada politicamente. Assim, mesmo que muitas pessoas pensem que a política é uma questão a ser discutida apenas durante o período eleitoral, é um tema que está presente em todos os aspectos da vida em sociedade. E como a linguagem e a sociedade também são dois pontos interconectados, já que não há linguagem sem pessoas que a falam (Calvet, 1993), a linguagem é um tópico que também deve ser observado sob ponto de vista político.

Blanchet (2009) adota o termo “glotopolítica”, denominado assim por Guespin e Marcellesi (1986), como um termo mais abrangente que envolveria todos os estudos de política da língua em um só eixo de pesquisas. Considerando a língua como um

construto social, podemos afirmar que a glotopolítica está presente nas interações linguísticas, englobando micro e macro aspectos (Blanchet, 2009), já que “toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica” (Guespin; Marcellesi, 2016, p.13).

O termo glotopolítica, oferece, a nosso ver, a vantagem de neutralizar a oposição entre língua [langue] e fala [parole], designando as diversas abordagens das ações sobre a língua, sejam elas conscientes ou não. — glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político (*Ibidem*, p.1).

Por serem parte da sociedade, essas abordagens estão profundamente atreladas às ideologias que fazem com que uma dada língua e cultura sejam tomadas como hegemônicas enquanto outras são vistas como minoritárias. Nesse sentido, torna-se imprescindível olhar para a questão das políticas linguísticas, a partir de um viés crítico que perpassa a luta de poderes e classes existentes por trás de uma política linguística, relação essa tão próxima que Chomsky (1979), mais tarde, dirá que “questions of language are basically questions of power”. O conceito de glotopolítica pretende justamente deslocar o foco da chamada gestão linguística para se concentrar nos conflitos provocados por essas relações de poder e construção das identidades e nações.

Durante o nosso trabalho, serão observados como as práticas linguísticas estão presentes nos materiais didáticos de português como língua de acolhimento. Spolsky (2004) considera três diferentes dimensões de estudos no âmbito de políticas linguísticas: práticas, crenças e gestão. Para o pesquisador neozelandês, a primeira dimensão diz respeito diretamente às variedades linguísticas dentro de um determinado repertório, às escolhas realizadas pelos falantes e ao seu contexto de uso:

Práticas linguísticas são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a

variedade de linguagem usada. Elas constituem políticas na medida em que são regulares e previsíveis [...] (Spolsky, 2016, p. 35).

Essas práticas, segundo o autor, fornecem o contexto linguístico durante o aprendizado da língua: a aquisição de uma língua, seja como primeira língua, seja como uma língua adicional, está diretamente ligada à exposição do falante a esses contextos em que a língua está em uso.

Já o segundo componente é formado pelas crenças e ideologias relacionadas às línguas. Os valores que atribuímos às línguas que usamos e aprendemos são significativos, na medida em que as associamos a lugares de pertencimento considerados mais importantes. Dentro desse componente, está explícito a questão da estigmatização de línguas e variedades, já que há ideologias que impõem certos juízos de valor, por exemplo, dentro de uma família de migrantes, a escolha da língua que será usada em casa e incentivada no aprendizado das crianças, muitas vezes, não é a língua de origem dos pais, mas a língua dominante no país de moradia atual, por acreditarem que essa língua tem mais valor e vai proporcionar uma ascensão social.

O terceiro componente trata das ações diretamente ligadas à língua, seja no seu *corpus* ou no seu *status*. Como vimos anteriormente, essas são decisões estabelecidas por diferentes formas de poder (econômico, político, religioso ou social) sobre as questões linguísticas que circundam a sociedade ou:

A forma mais óbvia de gestão linguística é uma constituição ou lei estabelecida por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem: uma exigência para uso de uma língua específica como meio de instrução ou em trâmites com as agências de governo, por exemplo (Spolsky, 2016, p. 36).

Para exemplificar, podemos ver a história do português do Brasil, já antes da Revolução Francesa, Marquês de Pombal, inspirado pelas ideias iluministas, instituiu uma reforma que iria modificar a estrutura do país em diversos aspectos: da arquitetura

urbana ao uso da língua portuguesa. Nesse último aspecto, que podemos caracterizar como uma operação glotopolítica, começa-se a ser implementado o ensino público, tornando “violentamente obrigatório o ensino elementar da língua portuguesa, destruindo línguas e culturas indígenas” (Cunha, 1985, p.80). No entanto, a Reforma Pombalina não foi a única medida estatal com o objetivo de homogeneização da língua portuguesa no Brasil.

Durante o período do governo Vargas, a campanha de nacionalização do ensino atinge ao auge durante o terceiro período, o Estado Novo, em 1937. Na tentativa de reforçar a ideia de identidade nacional, o governo restringiu a imigração e investiu na educação, esta mais uma vez, sendo usada como meio de fortalecimento do Estado. A partir do Decreto-lei nº. 406, de 1938, observamos, além das questões sobre a entrada de estrangeiros no Brasil, o processo de nacionalização do ensino:

Art. 85 Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização (Almeida; Judice, 2016, p. 273).

Constata-se um ataque direto às colônias de migrantes que foram formadas com a vinda de imigrantes europeus, após a abolição da escravidão. Essas comunidades se estruturaram - criaram escolas e materiais didáticos - para proporcionar educação às crianças e fornecer noções básicas da língua portuguesa para os

adultos, com finalidades práticas e comerciais. Esse decreto resultou no fechamento das escolas estrangeiras e no afastamento dos professores não nativos, impondo a língua portuguesa como única opção viável para o ensino.

Na nossa história mais recente, ainda há tentativas de intervenção sobre a língua com o objetivo de reforçar a ideia do português como a única língua falada no Brasil e de conservar a sua forma considerada de prestígio social. Isso pode ser visto na exemplificação dada por SAVEDRA e LAGARES (2012), com o projeto de lei do então deputado Aldo Rebelo, que visava “a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa” (*Ibidem*, p. 18), condenando o uso de estrangeirismo e pregando a ideia da língua portuguesa ideal. Como apontam os autores, esse projeto de lei teve grande repercussão na mídia e uma reação imediata de acadêmicos e linguistas contrários a essa intervenção que desconsidera a realidade linguística do Brasil e os processos dinâmicos e sociais de uma língua.

Nesse projeto, e suas consequências, vemos os três pontos apresentados por Spolsky (2016), a crença, que demonstra a ideologia que circunda a língua portuguesa: a ideia de uma pureza linguística e de prestígio que é materializada através das práticas de determinado setor da sociedade com a escolha da variante a ser utilizada, em oposição às práticas linguísticas de grande parte da população brasileira e, por último, a gestão, que tentou estabelecer uma lei sobre o uso da língua.

Essas glotopolíticas implementadas a fim de impor uma única língua e cultura em todo o domínio territorial brasileiro, representam uma forma de apagamento da diversidade que constitui o nosso país, conforme OLIVEIRA (2000) bem define:

Conceber uma identidade entre a ‘língua portuguesa’ e a ‘nação brasileira’ sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato ‘luso-brasileiro’. Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e

discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquilar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma seqüência de denúncias a serem feitas.

A desconstrução da representação do monolinguismo no Brasil nos parece, assim, relevante, não somente para integrar as diversas línguas e culturas presentes no território nacional, mas também para criar uma nova concepção identitária de nação, de forma a resgatar a memória do brasileiro vinculada às suas características antropofágicas (Andrade, 1976) de absorção e reinvenção de novas culturas e falares.

Materiais didáticos: instrumentos políticos

A publicação de materiais didáticos (MDs) para o ensino do português do Brasil como língua estrangeira (PLE) cresceu expressivamente no início deste século, tanto no Brasil quanto no exterior, com o objetivo de suprir uma demanda dos estrangeiros, que se interessaram pelo aprendizado da língua e da cultura do Brasil.

Em qualquer área do ensino formal, notamos que o livro didático é uma ferramenta utilizada amplamente para o desenvolvimento das aulas. Habitualmente, esse recurso oferece um planejamento e uma estrutura de ensino a partir da proposta pedagógica expressa (ou silente) dos seus autores. Uma das vantagens é a praticidade para o professor, que tem um material de suporte, a partir do qual pode construir suas aulas. Como afirma Morita (1998, p. 65):

O livro didático também alivia a tarefa do planejamento do professor de PLE, pois todo autor de manual didático, ao produzir seu material, faz um planejamento geral do curso a ser elaborado. De acordo com Cunningsworth (1984), implicitamente, todos os livros didáticos apresentam a noção de abordagem (conjunto de pressupostos teóricos sobre a língua, linguagem, ensinar e aprender uma língua estrangeira) e o desenho do planejamento.

Através dessa afirmação vemos a importância dada ao livro didático, tanto socialmente quanto como um instrumento em sala de aula para o ensino da língua-alvo. Outro fator importante a ser retomado é a questão das escolhas e seleções feitas pelos autores, sendo consideradas como práticas políticas, na medida em que os MDs afetam os contextos em que são utilizados. Com isso, a escolha e a adaptação/reorganização desses MDs pelos professores refletem diretamente no efeito que terá sobre os alunos. Tomlinson e Masuhara (2005, p.1) vão ressaltar questões pertinentes ao uso desses materiais:

- a atração que os materiais exercem nos alunos (os materiais são interessantes?);
- a validade dos materiais (vale a pena ensinar o que o material está propondo?);
- a capacidade que os materiais têm de motivar os alunos (estimular os alunos a querer dedicar tempo e energia a esses materiais);
- o valor de aprendizado potencial que os materiais oferecem.

Todas essas questões são intrínsecas à seleção do material a ser usado, pois os alunos que vão aprender a língua-alvo se interessam por aquilo que precisam ou querem aprender. Além disso, o tipo de material deve auxiliar o aluno na associação do aprendizado com sua realidade.

Como vimos anteriormente, a educação é um dos principais instrumentos para as políticas linguísticas, um exemplo disso são os estudos sobre vitalidade e manutenção linguística: um dos principais documentos que tratam dessa questão é o "*Vitalité et disparition des langues*", elaborado pela UNESCO (2003). O motivo de sua criação foi a compreensão de que a diversidade linguística é essencial para a formação da identidade de uma comunidade e tem grande importância para o patrimônio cultural imaterial da humanidade.

La diversité linguistique est indispensable au patrimoine de l'humanité.
Toutes les langues, quelles qu'elles soient, offrent un témoignage unique du

g nie culturel des peuples. La mort d'une langue représente donc une perte pour l'humanité tout enti re³ (Unesco, 2003, p. 4).

O documento foi criado com o objetivo de auxiliar as comunidades de falantes, os educadores, os linguistas e as autoridades (poderes públicos, organiza es internacionais, etc.) na identifica o e estudo das comunidades linguísticas que estão em vias de extin o. Para isso, foram elencados nove fatores, que são divididos em três grupos: *grau de vitalidade, atitudes e políticas linguísticas* e *urgência de documenta o*, sendo que o sexto ponto do primeiro grupo (grau de vitalidade)   relacionado   educa o, mais especificamente aos materiais didáticos: *materiais de aprendizagem e ensino de línguas*.

Observamos que, embora pareça haver uma hierarquia entre esses fatores (com o primeiro e o segundo sendo considerados os mais importantes), apenas uma análise da situa o sociolinguística pode determinar quais são os mais críticos para a manuten o ou extin o da língua em contextos específicos de uso. Essa análise não   necessariamente uniforme, pois   necessário considerar fatores como territorialidade, aspectos religiosos e os comportamentos sociolinguísticos dos indivíduos dentro das comunidades multilíngues. Entretanto, nas pesquisas da  rea (Carli, 2009; Landry; Deveau Allard, 2005, 2006; Bourhis; Lepicq, 2009), constatamos o papel central do ensino de línguas e da cria o de materiais para essa aprendizagem (Unesco, 2003, p. 13).

Sendo assim, vemos que mesmo em documentos não ligados diretamente aos estudos pedagógicos, a importância dos MDs e a sua relevância política para a educa o são ressaltadas. Retomando a concep o proposta por Bizon e Diniz (2019), em que destacam os livros didáticos como instrumentos políticos na medida em que eles produzem o apagamento de determinados aspectos, seja

³ A diversidade linguística   indispensável para o patrim nio da humanidade. Todos os idiomas, quaisquer que sejam, oferecem um testemunho único do caráter cultural dos povos. A morte de uma língua representa, portanto, uma perda para toda a humanidade (Unesco, 2003, p. 4, tradu o nossa).

linguístico ou cultural, entendemos que os MDs são meios de projeções de crenças ideológicas, sejam elas explícitas ou não.

Outro ponto relevante está na disseminação de abordagens e métodos de ensino e aprendizagem, valorizando os contextos emergentes. Podemos constatar isso com a produção de livros e apostilas através da história. Almeida e Júdice (2016) fazem um recorte histórico da produção de materiais voltados ao ensino de português língua estrangeira. Considerando o grande fluxo de imigrantes do final do século XIX e do início do XX, dentre os quais se destacaram alemães, italianos e japoneses, há uma significativa atuação, desses/dessas migrantes, na fundação de escolas, sobretudo na região Sul do Brasil e, segundo Almeida (2011), na publicação de gramáticas, como a de Rotermond, e também de livros didáticos destinados ao ensino de português a esse público específico, como o de Büchler.

Essas obras voltadas para o ensino de língua portuguesa a estrangeiros revelam marcas do momento histórico em que foram publicadas. Como vieram a público antes da política de nacionalização, nelas ainda podemos observar, por exemplo, o largo uso do idioma de origem do público-alvo a que se destinavam (Almeida; Júdice, 2016, p. 271).

Como as autoras colocam, nos MDs podemos observar questões históricas do tempo em que foram produzidas, assim como as metodologias empregadas naquele contexto, para quem o ensino era direcionado e com qual era o intuito.

No governo Vargas, como dito anteriormente, a campanha de nacionalização da educação chega ao auge em 1938. Se, por um lado, houve repressão contra o ensino nas comunidades migrantes (escolas fechando e a proibição de professores não nativos), por outro, fomentou o aprendizado da língua do Brasil por todos os estrangeiros aqui radicados e propiciou o surgimento de livros didáticos de português destinados a um público de estrangeiros mais amplo. Como exemplo, citamos a obra de Topker, editada na década de 40, que, segundo a autora, poderia ser usada no ensino

da língua e da cultura do Brasil a estrangeiros de várias nacionalidades e idades, em contexto escolar ou fora dele.

A partir dos anos 90, com a crescente projeção econômica e política do Brasil no contexto internacional, temos uma intensificação de políticas e ações na área de PLE e sua consequente expansão. Podemos exemplificar isso com a criação do Exame de Proficiência em Português do Brasil – Celpe Bras; com a expansão do número de cursos livres de português para estrangeiros; com o desenvolvimento do ensino e da pesquisa na área de PLE em universidades públicas e privadas; e ainda com iniciativas de formação de professores de PLE e de sua agregação em associações internacionais, como a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) e regionais, como a Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Estado do Rio de Janeiro (APLE-RJ).

Seguindo esse fluxo, há uma multiplicação dos livros didáticos aqui publicados e impressos, assim como a criação de outros materiais por meio de TICs,⁴ como o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE), que tem como política trabalhar o plurilinguismo do português, dando visibilidade às variedades nacionais dos demais países lusófonos em situações periféricas (Mendes, 2016). Além disso, esses MDs também possuem o aspecto de promover e difundir a língua portuguesa, e, conseqüentemente, as práticas linguísticas que permeiam esses manuais.

Um fator importante para a construção dessa linha histórica e que mudou a abordagem dada a criação dos MDs, foi a crescente imigração de pessoas em situação de refúgio ou solicitantes. Sendo a busca por melhores condições de vida inerente ao ser humano, a Agência da ONU para refugiados - ACNUR - aponta um dos maiores números de refugiados e refugiadas já registrados no mundo. De acordo com a agência, no mundo, 37 mil pessoas por dia são forçadas a deixar suas casas por conta de graves atentados

⁴ Tecnologia da Informação e Comunicação

aos direitos humanos. Embora, a maior parte dos refugiados e refugiadas reconhecidos no Brasil sejam de origem Síria, no ano de 2018, houve um crescimento exponencial no fluxo de pedidos de asilo por parte de venezuelanos. No total, foram mais de 80 mil solicitações, sendo 61.681 de pessoas oriundas da Venezuela. Atualmente, no Brasil, há 120.936 migrantes solicitantes de refúgio.

Apesar da visibilidade política no panorama internacional, dentro do Estado brasileiro ainda não é notado um avanço condizente com a realidade. Mesmo que o contingente de imigrantes que chega ao país seja o maior registrado oficialmente, é preciso deixar claro que esse número ainda representa uma minoria dentro da sociedade brasileira, principalmente se comparado a outros países como Turquia e Alemanha, que recebem um número muito maior de solicitações de asilo.

É responsabilidade do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), presidido pelo Ministério da Justiça, tratar das formulações políticas para proporcionar a integração local dos recém-chegados. Entretanto, o Conare se atém, no momento, a garantir os documentos básicos de identificação e a liberdade de movimento dentro do território brasileiro. Sendo assim, constata-se a ausência do Estado, mesmo antes da atual crise econômica se alastrar pelos âmbitos governamentais.

Em se tratando da legislação brasileira, a nova lei do migrante (Lei n.º 13.445/2017), que foi sancionada (com vetos) em maio de 2017, vem para substituir o Estatuto do Estrangeiro de 1980. Este, por ter sido elaborado durante o período ditatorial militar, ainda apresenta o estrangeiro como ameaça ao Estado, sendo considerado, pelos juristas, defasado e impróprio para a realidade contemporânea. Essa lei apresenta uma garantia teórica ao/a migrante do acesso aos serviços básicos:

Art. 2º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios: [...] XII - acesso igualitário e livre aos serviços sociais, bens públicos, saúde, educação, justiça, trabalho, moradia, serviço bancário, emprego e previdência social.

No que concerne à educação, há apenas um destaque, no qual esse direito é “assegurado” sem necessariamente haver uma regularidade da situação do/da migrante no país.

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: [...]

X - Direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

Porém, em nenhum momento o texto apresenta como é proporcionada essa educação: como um adulto já formado (ou não) vai ter acesso ao ensino de português – ou a qualquer outro tipo de ensino. Se tratarmos das crianças em idade escolar, encontramos uma solução mais imediata, entretanto igualmente complicada. Essa criança tem direito à educação como qualquer outra criança brasileira, passando a frequentar um estabelecimento de ensino público. Todavia, não há nenhum preparo prévio para a criança nem para o professor que ministrará as aulas. Essa situação ainda pode ser agravada se considerarmos alguns aspectos, como, por exemplo, o preconceito por parte dos colegas e até mesmo dos professores. Contudo, apesar das possíveis complicações, esse é um direito assegurado independentemente da situação legal em que os pais se encontram.

Com isso, a partir desse contexto e de situações emergenciais, foram criadas apostilas e livros didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento. A maioria desses materiais, que alcançou um nível nacional, está disponível de forma online, o que facilita o acesso dos/das professores/professoras e migrantes que estão inseridos nessa conjuntura. Assim, verificamos, mais uma vez, o livro didático sendo usado como um instrumento das políticas linguísticas, e podemos observar os três pontos colocados por Spolsky: nos materiais estão expressas as práticas linguísticas, encontramos, nas representações, as crenças em torno da língua e, por último, é um

meio de gestão linguística, já que se constitui em um elemento formal do processo educativo.

Análise e discussão

O material a ser analisado, neste artigo, é o *Portas Abertas: Português para Imigrantes - caderno básico*, MD, (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2021). Esse material foi publicado em São Paulo, pela Secretaria Municipal de Educação e pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, sendo elaborado por três grupos de professoras e professores distintos. Trata-se do primeiro material de ensino de português como língua de acolhimento produzido em conjunto com instituições governamentais.⁵

A análise do material teve como foco a observação das unidades dos livros, considerando tanto os textos principais quanto textos secundários, além das representações relevantes presentes em determinadas atividades de prática linguística ou sistematização do conteúdo. Assim, a partir do referencial teórico composto pelas políticas linguísticas e representações, ao observarmos os textos no material didático, considerando sua composição languageira e os atos de linguagem, podemos ver quais são as representações visibilizadas pela ótica dos grupos sociais em que se insere e pelos quais circula e qual é a intencionalidade e pertinência dos textos e representações propostos para esse determinado público.

No que se refere à organização estrutural do MD, não identificamos um gênero textual que seja privilegiado, e também não há uma regularidade na construção das unidades, algumas são iniciadas com um texto, outras, direto com exercícios. Em relação aos textos autênticos, como dito na própria introdução, o MD faz uso das leis disponíveis no *Guia de Acesso a Direitos Imigrantes e Servidores* e possui mais dez textos dessa modalidade, sendo seis textos verbais, todos com as devidas fontes. Um outro dado interessante é que, a

⁵ A primeira edição do material é de 2017.

cada informação sobre a cidade ou os direitos, é disponibilizado sites para o acesso aos assuntos relacionados no livro.

Em relação às representações, na primeira unidade, em um exercício que trata sobre números, começamos a ver a presença da cidade no material: no exercício para escrever os números por extenso, o espaço trazido é o centro da cidade de São Paulo e o Edifício Copan.

Figura 1 - MD: Exercício cidade de São Paulo

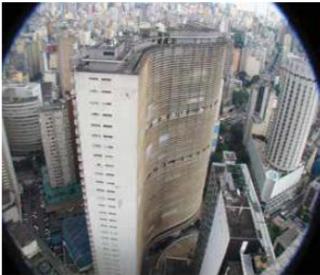
UM POUCO SOBRE O BRASIL

6. Escreva por extenso os números sobre a cidade de São Paulo:

A CIDADE DE SÃO PAULO
Edifício Copan
Centro de São Paulo

Fundação da cidade de São Paulo:
25 de Janeiro de 1554

Fonte: *Portas Abertas* (2021, p. 43).



A imagem acima é apenas o início da atividade, a qual continua com informações históricas e geográficas sobre a cidade de São Paulo. Com isso, o MD já aborda um espaço que possivelmente é conhecido pela maioria, já que o centro de São Paulo é referência quando falamos sobre migrantes, tanto em relação à moradia quanto ao acolhimento.

Dando continuidade aos elementos relacionados aos espaços brasileiros, encontramos a citação de múltiplos locais na explicação do uso da preposição “em”. Nesse ponto, já podemos ver que há uma mudança de representação dos espaços colocados:

Figura 2- MD: Atividade com preposições e lugares

Preposição EM: LUGAR	
em + a= na (preposição + artigo feminino)	
em + o= no (preposição + artigo masculino)	
Eu moro no Brasil. Eu moro em São Paulo. Eu moro em Osasco.	Eu moro no Centro. Eu moro na avenida Cruzeiro do Sul. Eu moro no alojamento da igreja.

3. Complete com EM, NO ou NA:

- Eu moro _____ São Paulo.
- Eu moro _____ São Bernardo do Campo.
- Eu moro _____ Centro.
- Eu moro _____ Pari.
- Eu moro _____ casa.
- Eu moro _____ apartamento.

Fonte: *Portas Abertas* (2021, p. 47).

Nesse momento, as representações de lugares são daqueles que não encontramos nos materiais padrões, como Osasco e São Bernardo do Campo, municípios pertencentes à Região Metropolitana de São Paulo, que, apesar do seu desenvolvimento econômico e uma certa "independência" em termos de serviços, ainda possuem boa parte de sua população ativa trabalhando na cidade-núcleo, a capital paulista, sendo consideradas como cidade-dormitório.

Além desses municípios, há mais uma vez a referência ao Centro e ao distrito do Pari. Este localizado na região central da capital, teve o mesmo processo de declínio populacional e degradação que toda a região. Atualmente, é onde se encontra uma grande parte dos/das migrantes provenientes da Bolívia e da conhecida feira da praça Kantuta, ponto de encontro da comunidade boliviana. Outro espaço geográfico representado é a Avenida Cruzeiro do Sul, que vai do Canindé (bairro pertencente ao Pari) até a Zona Norte, uma das regiões estigmatizadas de São Paulo. E, por fim, mais um espaço que é relevante para a construção das representações, é o "alojamento da igreja", colocado no mesmo nível de "casa" e "apartamento" pelo uso do verbo "morar", e que aponta para a realidade de muitos/muitas estudantes, uma vez que o material faz parte do "Projeto Portas Abertas" e tem parceria com

a Missão Paz,⁶ instituição vinculada à igreja católica, que atua no acolhimento e apoio a migrantes e refugiados desde os anos 30.

Na quinta unidade, *Eu escolho o meu caminho*, iremos encontrar grande parte das representações dos espaços brasileiros presentes no MD. Há um privilégio pela cidade de São Paulo, perceptível já no índice, com os conteúdos que serão abordados: “Conhecer bairro, locais e transportes públicos de São Paulo” (*Ibidem*, p. 79). Essa escolha possivelmente ocorre pelo contexto em que o material foi produzido e editado – uma parceria com a prefeitura da cidade, a partir de uma demanda social e dentro de um projeto de ensino da capital paulista.

A unidade já começa com um mapa da cidade de São Paulo e uma atividade para localizar a região que o/a aluno/a mora.

Nesse mapa, temos a distribuição geográfica dos distritos, com seus principais bairros, além de um exercício de identificação proposto para o aluno das zonas em que a cidade está dividida. Outro ponto colocado são os lugares que podemos encontrar nos bairros; destacamos a preferência por especificar o tipo de escola, “escola pública”, reforçando o discurso de acesso ao espaço público e delineando a realidade desse grupo em relação às instituições educativas.

⁶ “A Missão Paz é uma instituição filantrópica scalabriniana de apoio e acolhimento a imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo, em atividade desde os anos 1930”. Disponível em: <https://missaonspaz.org/quem-somos/>.

Figura 4- MD: Exercício sobre meio de transporte

3. Quais linhas você já usou?

a) Eu já usei a(s) linha(s) _____ da cptm.

b) Eu já usei a(s) linha(s) _____ do metrô.

4. Para ir da estação Armênia até a estação Luz, você tem que fazer duas coisas:

<input type="checkbox"/> pegar a Linha Azul	<input type="checkbox"/> pegar a Linha Amarela
<input type="checkbox"/> fazer baldeação	<input type="checkbox"/> descer na terceira estação

5. Explique para um colega como ir da estação Armênia até a estação Paulista:

6. Entre no site da SPTrans e anote quanto custa (escreva por extenso):

<https://www.sptrans.com.br/tarifas/>

a) A passagem de ônibus: R\$ _____

b.) A passagem de metrô: R\$ _____

c.) A passagem de trem: R\$ _____

Fonte: *Portas Abertas* (2021, p. 81,82).

Observamos, a partir dessas propostas de exercícios, a intencionalidade de aproximação entre o material e a realidade do/da migrante para o qual o livro está direcionado, seja pelas propostas de atividade, seja pelos lugares representados. Em primeiro lugar, temos o exercício 3 que emprega o verbo “usar” no passado, já reconhecendo a situação desse/dessa estudante, assim como no exercício 6, que pede o valor das passagens do transporte público e dá acesso ao site da companhia de transportes de São Paulo (SPTrans).

No que se refere aos espaços citados temos a estação Armênia, localizada na transição entre o centro da cidade e a zona norte; a estação da Luz, uma das maiores e mais importantes estações ferroviárias da cidade, situada no centro; e a estação Paulista, que fica no início da Avenida Paulista, no distrito da Consolação. Esta é a região mais famosa de São Paulo e um espaço recorrente de representação nos materiais padrões.

O MD continua no tópico dos transportes públicos, passando agora para o ônibus, meio também muito utilizado pela população migrante. Apresenta um texto sobre o *Bilhete Único* (*Ibidem*, p.84), no qual explica a relação entre as cores dos ônibus e as regiões

correspondentes, nessa pequena explicação há uma citação, exemplificando essa organização, do bairro do Carrão, sendo a primeira representação da Zona Leste de São Paulo, que é uma região estigmatizada e marcada pela presença dos bairros periféricos. O texto continua, como os anteriores da unidade, explicando o que é o *Bilhete Único*, para que serve e como o/a migrante pode fazer para conseguir um.

Ainda no contexto da cidade, porém, abordando um outro assunto, as autoras começam a direcionar as propostas para as atividades culturais e expor espaços de lazer e turismo ainda na cidade de São Paulo.

Figura 5 - MD: Exercício SESC

13. Complete usando MAS, PORQUE ou ENTÃO:

- a) Eu fui no Parque do Ibirapuera _____ eu queria passar um tempo no meio da natureza.
- b) Eu só tenho R\$ 12,00, _____ vou procurar uma programação barata ou grátis em algum SESC da cidade.
- c) Os SESCOs têm muita atividade cultural barata, _____ também tem SESC direcionado para atividades na natureza, como o SESC Interlagos e o SESC Itaquera.
- d) Você quer conhecer a programação dos SESCOs? _____ entre no site: www.sescsp.org.br



SESC POMPÉIA



SESC PINHEIROS



SESC CONSOLAÇÃO



SESC INTERLAGOS

Fonte: *Portas Abertas* (2021, p. 85, 86).

A partir do exercício proposto, vemos a menção ao Parque do Ibirapuera, um dos pontos turísticos mais conhecidos da cidade, mas o foco é direcionado ao SESC, — tanto na atividade quanto nas imagens que a acompanham. Os SESC's em São Paulo são espaços culturais e de lazer espalhados por toda a região metropolitana. São espaços muito populares entre os paulistanos por proporcionarem uma série de atividades gratuitas ou a baixo custo, possibilitando o acesso de grande parte da população aos eventos. Além disso, fazem parte dos lugares possíveis para excursões escolares, já que muitas unidades possuem uma programação voltada para as crianças e adolescentes.

Outros espaços turísticos mais conhecidos também aparecem no MD, como em uma atividade que tem por objetivo trabalhar a construção com o pretérito perfeito, perguntando o que o/a estudante já fez na cidade (*Ibidem*, p.88). Nesse exercício, vemos a citação do Mercado (Mercado Municipal de São Paulo) e do prédio do Banespa (com a observação da mudança de nome, apesar de continuar sendo conhecido pelo nome antigo), ambos localizados no Centro da cidade; e a Praça Benedito Calixto, que fica localizada no bairro de Pinheiros (Zona Oeste), uma das regiões consideradas nobres da cidade. A atividade continua com exercícios de fixação do conteúdo que fazem referências a pontos turísticos mais conhecidos de São Paulo: Feira da Liberdade, Parapapiacaba, Horto Florestal (*Ibidem*, p.88,89). Para finalizar, o livro apresenta um mapa turístico da cidade e pede para o/a estudante falar sobre algum lugar que tenha conhecido e a experiência que teve.

Figura 7 - MD: Sistema de saúde pública

7. O sistema de saúde brasileiro é dividido em algumas unidades. Confira a seguir as especialidades de cada uma delas:



Fonte: *Portas Abertas* (2021, p. 114).

Esse texto, de caráter informativo, faz parte do contexto social do/da estudante (serviços de saúde pública), o que reforça a pertinência, na medida em que o tema abordado é um assunto essencial para o/a migrante. A escolha por esse texto demonstra a representação de mais um espaço público a ser apropriado. Isso é retomado, e reforçado no texto explicativo sobre o cartão do SUS.

Ainda nessa unidade, ao final, são apresentados os endereços de alguns hospitais públicos da cidade de São Paulo (*Ibidem*, p.120), começando com o principal centro de referência hospitalar pública: o Hospital das Clínicas, vinculado à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). A lista continua com hospitais espalhados pelos bairros de Vila Buarque (Centro, próximo à República); Barra Funda (Zona Oeste, fácil acesso devido ao terminal de ônibus), Freguesia do Ó, Santana e Pirituba (Zona Norte, regiões periféricas).

Considerações finais

Como dito anteriormente, Spolsky (2004) trabalha a política linguística sobre três diferentes dimensões de estudos: as práticas, que são relacionadas ao uso real da língua; as crenças, que podem ser observadas através das práticas e representam os aspectos ideológicos

da língua; e, por último, a gestão, que compreende as ações que incidem diretamente no status ou no corpus de uma língua.

Ao considerar esses aspectos, podemos observar que a criação dos materiais didáticos específicos para o ensino de português como língua estrangeira constitui uma questão da gestão linguística, já que influem diretamente na concepção de ensino e na escolha das práticas e crenças que serão representadas nesses materiais.

Outro ponto relevante sobre a gestão, é a Lei Municipal nº 16.478, aprovada em 7 de julho de 2016, que estabelece a *Política Municipal para a População Imigrante*, determinando seus objetivos e ações prioritárias, além de instituir o Conselho Municipal de Imigrantes. Essa lei representa um marco, sendo a primeira em todo o país a colocar diretrizes para políticas voltadas a imigrantes. Além disso, consolida e formaliza as políticas públicas já em andamento na cidade de São Paulo, destinadas a esse segmento da população, como é o caso do projeto de ensino da língua portuguesa *Portas Abertas* - do qual o MD faz parte, como dito anteriormente.

Em relação às práticas linguísticas, podemos citar como exemplo a priorização da norma culta⁷ do português brasileiro. Entretanto, os contextos de uso são diferentes, assim como a escolha dos aspectos informais da língua considerados pertinentes para o aprendizado.

No material analisado encontramos uma variedade de textos autênticos, proporcionando um contato com diferentes gêneros textuais e situações comunicativas propostas. No que concerne às variantes usadas no texto, a norma culta prevalece. Entretanto, há uma recorrência de marcas coloquiais, como nas expressões “Falou aí” (*Ibidem*, p.37) e “Magina” (*Ibidem*, p. 38); e da explicação da forma “Me vê” (*Ibidem*, p.104), para fazer um pedido.

⁷ Norma culta: “a língua realmente empregada no dia a dia pelos falantes que têm escolaridade superior completa, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano” (Bagno, 2017, p. 310).

Diretamente relacionado às práticas linguísticas, temos as crenças, que, nessa pesquisa, foram observadas através das representações sociais. Para facilitar a visualização de algumas dessas representações, apresentamos aquelas relativas aos espaços descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Representações das regiões, bairros e municípios de São Paulo

MD	Centro	Bela Vista	Osasco	
		Canindé	São Bernardo do	
		Consolação	Campo	
		Liberdade	Paranapiacaba	
		Luz		
		Pari		
		República		
		Vila Buarque		
		Zona centro-oeste	Pompéia	
		Zona Leste	Carrão	
Zona Oeste	Barra Funda			
	Pinheiros			
Zona Norte	Freguesia do Ó			
	Horto Florestal			
	Pirituba			
	Santana			
	Av. Cruzeiro do Sul			
Zona Sul	Arménia			
	Ibirapuera			
	Interlagos			

Fonte: Elaboração própria.

Com base nesses dados, vemos que a região mais representada é o centro antigo de São Paulo, o que é condizente com a alta concentração de migrantes e refugiados/refugiadas que vivem e circulam nessa região. Outros bairros que aparecem, em sua grande maioria, são bairros periféricos - como Carrão, Freguesia do Ó, Pirituba, Grajaú - e municípios da região metropolitana - Osasco e São Bernardo do Campo. Ao considerar essas informações, verificamos a presença de espaços na cidade antes apagados dos materiais didáticos, por não representarem o Brasil idealizado ou aquele que se julgava interessante para o/a estudante. Nos materiais didáticos de português como língua de acolhimento encontramos os bairros, ruas, municípios que o/a migrante mora, trabalha, constitui uma vida social. Essa aproximação entre o/a estudante e a língua, por meio da identificação com os espaços representados, é fundamental, pois além de se ver representado/a, ele/ela reconhece os espaços que circulam na sociedade.

Sendo assim, os materiais didáticos refletem, em sua composição, usos específicos da língua-alvo que consideram relevantes, representando um posicionamento político. Como mostrado anteriormente, esses usos estão ligados aos contextos discursivos considerados relevantes e significativos pelos autores dos livros didáticos e suas editoras.

Referências

ALMEIDA, P.; JÚDICE, N. Do novo mundo ao mundo novo: o ensino de português a estrangeiros no Brasil. *In*: ORTIZ, A.; GONÇALVES, L. (org.). **O Mundo do Português e o Português Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 265-291.

AMADO, R. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **SIPLE**, São Paulo. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309

:o- ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 10 ago. 2021

AMADO, R. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. *In: SÁ, R. L. (org.). Português para Falantes de Outras Línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*. 1ed. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 69-86.

ANDRADE, O. Manifesto antropófago. *In: Revista de Antropofagia*. Reedição da Revista Literária publicada em São Paulo, 1ª e 2ª edições -1928-1929. São Paulo: CLY, 1976, p 3-7.

BLANCHET, P. Integração ou discriminação da pluralidade linguística na educação de línguas e pelas línguas: uma questão crucial entre ideologia, ética e didática. *In: Revista Moara*, n.42, p. 9-21, jul.-dez. 2014 (Versão impressa: Estudos Linguísticos). Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2053/2386>>.

BLANCHET, P. **Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2012.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In: BAENINGER et al (org.). Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta pós colonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 43, p. 155–191, 2019. DOI: 10.20396/lil.v0i43.8658345. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, Lei de Migração**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto de Lei 406/1938**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 jan. 2021

CALVET, L-J. **La sociolinguistique**. Paris: P.U.F, 2002.

CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CHOMSKY, N. **Language and responsibility**. London:Harvester, 1979.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social**. 1. ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

CUNHA, C. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. **Pour la glottopolitique**. *Langages*, 83, p. 5-34, 1986.

JODELET, D. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, v. 1, p. 333-355.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. **Gragoatá Política e planificação linguística**. Niterói, UFF, 32, 2012, p. 43-53.

MORITA, M. K. (Re) pensando sobre material didático de PLE. *In*: SILVEIRA, R. C. P. **Português língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. *In*: SILVA F. L. da; MOURA, H. M de M. (org.). **O Direito à Fala. A Questão do Preconceito Linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000.

PEREIRA, Telma. COSTA, Débora. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 30 jun. 2012.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. de S.; AMADO, R. **Portas Abertas**, USP, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Documento orientador CGEB/NINC, Estudantes imigrantes: Acolhimento**, 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**. Política e planificação linguística, 32, Niterói, UFF, 2012.

SENADO FEDERAL. Lei de Migração. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 16 jan. 2020.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **Elaboração de materiais para curso de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. **DHNET**. Barcelona, jun. 1996.

UNICAMP. Banco Interativo Observatório das Migrações em São Paulo. **Imigrantes internacionais matriculados na educação básica do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://unicamp-arcgis.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/1ac3a494d5e54d6294604d02e3305ead>. Acesso em: 29 jan. 2020

ZARATE, G. **Représentations de l'étranger et didactique des langues**. Paris: Didier, 1995.

PROMOTING THE *FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES*: A SHIFT IN QUEBEC'S LANGUAGE POLICY

PROMOVENDO A *FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES*: UMA MUDANÇA NA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO QUEBEC

Nina Rioult¹

Introduction

The concept of *francophonie*, its use and the discourses around it—whether to praise it or to criticize it—has been widely studied in recent years (Cozma *et al*, 2014). Traditionally, it can be used with a lowercase letter to refer to French speakers as a whole, or, as *Francophonie*, with a capital letter, to refer to the institution known as *Organisation internationale de la Francophonie (OIF)*, a political organization that unites countries who share the French language. Sometimes associated with French policies aiming to defend and disseminate the French language all over the world, the notion is also widely used in other French-speaking countries, particularly in Canada. In 2008, Quebec inaugurated the so-called *Centre de la francophonie des Amériques* (Center of the Francophonie of the Americas, CFA), a center for culture and language aiming to promote the French language on the American continent, thus, confirming its commitment to the idea of *francophonie*.

In this chapter, we will show that the CFA represents a shift in Quebec language policy by exposing the process that led to its creation. Quebec is well-known for its internal policy aiming to preserve the French language. It has been extensively described and analyzed (see Corbeil, 2007, for a synthesis). Let us only

¹ Universidade Federal Fluminense/Rennes 2 University (França). Email: ninarioult@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044748927971081>.

remember that, during the period of deep cultural, social, and economic transformations known as “The Quiet Revolution,” the Quebec government, then guided by nationalist and, at times, separatist inclinations, adopted several laws to ensure the use of French in public institutions. Since the Charter of French Language (1977), French has been the only official language of Quebec. This strong determination, which helped reverse the language shift in Quebec, is often seen as a good example of successful language revitalization policies (Fishman, 1991).

At the same time, this period reinforced the national identity of Quebec, leading to the decline of the expression “*Canadien français* (French Canadian)” in favor of “*Québécois*” to refer to French speakers in Québec. According to Denault (2013), some argue that Quebec nationalism led to a rupture between French speakers from Quebec, where they are a majority, and French speakers from the rest of Canada, where they are a minority; an argument that she contests. Let us observe that in Quebec, French is the mother tongue of about 80% of the population, whilst it is just 20% when considering the whole country, which remains mostly English-speaking.

The Quebec linguistic laws from the 60s and the 70s were mostly guided by nationalist principles, on the argument that language is part of a people’s identity. The connection between language and nationalism has been widely studied in many parts of the world. However, from the 80s onward, with the development of globalization, new conceptions of languages have emerged. Although the notion of globalization can be difficult to define, one of its undeniable aspects is that the flows of goods, services, money, people, information, and cultures have grown faster and more intensely than ever before (Wright, 2004, p. 159). This has several consequences. On the one hand, citizens’ identification with the state is less strong, and globalization has affected the constitution of “imagined communities” — a term used by Benedict Anderson to refer to identity adherence to national states—and redefines our identities (Wright, p. 162). Another

consequence, according to Wright, is that nation-states have lost some of their sovereignty and international organizations have grown. These changes affect language policies at various levels, as is the case in Quebec.

Regarding the redefinitions of the connection between identity, nation-states, and languages, Heller and Duchêne observe that in the context of high modernity and late capitalism, languages are given an economic value and become commodities like any other. This contrasts with the idea of language as a component of a national identity promoted in the constitution of nation-states. Thus, the authors oppose two “tropes,” two perspectives on languages: “profit” and “pride”. They use these words because they are “key terms used to justify the importance of linguistic varieties and to convince people to speak them, learn them, support them, or pay to hear them spoken” (Duchêne; Heller, 2012, p. 3-4). The trope of “pride” was used to constitute nation-states, associating the use of a particular language with a particular national identity. The trope of “profit” has developed since the 1990s and promotes languages as technical skills that allow you to acquire a better position in the job market. As we will see, those two tropes were intertwined in the making of the CFA.

Another significant aspect of the new role languages play in the context of globalization is their use in international organizations. In this respect, it is significant that many countries try to promote what Del Valle calls the “fonias,” referring to language spaces like *francophonie*, *hispanofonia* or *lusofonia*. He argues that by trying to create unity among speakers of transcontinental languages, those spaces constitute “imagined transnational communities” (Del Valle, 2011), taking up, here again, the concept of imagined communities used by Benedict Anderson. He postulates that the construction of such communities is the result of “symbolic-status planning”, i.e. the projection of systematic images of a given language by certain institutionalized contexts (DEL VALLE, 2011, p. 390). Through this planning, a language can be projected, for example, as

the instrument that articulates the community, the bond that unites all citizens of a nation, the container of a culture and, therefore, of a unique worldview, or a democratic lingua franca and a valuable asset whose possession is required to ride along the highways of modernity (Del Valle, 2011, p. 390).

Spolsky (2009) names those policies “language diffusion management” and Lagares (2018) refers to them as “language market expansion policies”. In this chapter, we will also speak of external language policy, in contrast with the internal language policy that Quebec undertook in the 60s and 70s.

As the very name of the *Centre de la francophonie des Amériques* suggests, in this chapter, we deal with a language diffusion management policy. As we will see, the CFA is both the heir of previous pride-oriented policies led inside Quebec, and a profit-oriented attempt to ensure the defense of the French language in a globalized world.

In this chapter, we will focus on this transition by analyzing both secondary sources and institutional documents, mainly the report of the *Forum de la francophonie canadienne* (2004), the government program *L’avenir pour le français. Politique du Québec en matière de francophonie canadienne* (2006), the bill creating the CFA (*Projet de loi n°50, 2006, chapitre 57, “Loi sur le Centre de la francophonie des Amériques”*), the activity reports of the CFA, and the website of the CFA². Most of these documents can be found online and were part of the corpus of my PhD thesis (RIOULT, 2024). Unquestionably, this work has greatly benefited from the CAPES-Print project “Multilingualism, linguistic rights, and social inequality”, carried by the LABPEC, which awarded me a scholarship for a six month doctoral stay at the City University of New York. During this time I took advantage of the geographical proximity to spend ten days in Quebec to visit the archives, libraries, and cultural centers that concern the subject of this work.

² <https://francophoniedesameriques.com/>. Access: 3 April 2025.

We will analyze the process of creating the CFA in three periods, following a chronological perspective. We will first present several—not necessarily related—actions Quebec undertook to strengthen and spread the French language, from the Quiet Revolution to the 2000s. Then, we will show that the beginning of the 2000s represents a shift in this policy since more structured, more coordinated, actions have been proposed on the political level. Finally, we will analyze the creation of the CFA and show how it continues those previous actions.

Quebec external language policy until the 2000s

From the Quiet Revolution period, Quebec intensified its international relations in its own name, and not only as a member of the Canadian federation. In the 1960s, with the Lesage government, the basis for Quebec's foreign policy was settled. The Quebec government engaged in rapprochement with France and they became closer. In 1961, the first Maison du Québec was opened in Paris, and a cooperation agreement was signed. At this time, the Gérin-Lajoie doctrine was also elaborated, and it has continued to organize foreign policy until today. According to this doctrine, Canadian provinces are considered autonomous to elaborate their foreign policy regarding the same issues on which they already have internal autonomy, like education and culture (Paquin, 2006, p. 13-39). Thus, in 1967, the *Ministère des Affaires intergouvernementales* (Ministry of Intergovernmental Affairs) was created. From 1984, the external action of Quebec was separated between two institutions: the *Ministère des Relations internationales* (Ministry of International Relations) and the *Secrétariat aux Affaires intergouvernementales canadiennes* (Office of Canadian Intergovernmental Affairs), led by a delegated minister.

The *Ministère des Relations internationales* opened several *délégations* (government offices) all around the world. Today, it is represented by 9 *délégations générales*, 5 *délégations*, 12 *bureaux*, 5 *antennes* and 2 representations in bilateral affairs. For a long time,

those offices were mostly located in North America. Today, there is also a *bureau* in São Paulo, Brazil, which has been in place since 2008.

Since its creation, the *Ministère des Relations internationales* has had several names: *Ministère des Relations internationales* (1984-1988 and 1996-2012), *Ministère des Affaires internationales* (1988-1994 and 1995-1996), *Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles* (1994-1995), *Ministère des Relations internationales, de la Francophonie et du Commerce extérieur* (2012-2014) and, since 2014, *Ministère des Relations internationales et de la Francophonie* (MRIF). The inclusion of the « *Francophonie* », from 2012, reaffirms the commitment of Quebec to the Francophonie. The position of Minister of Francophonie existed before, and, in fact, it was held by the Minister of International Relations. However, it was not noticeable in the title of the Minister before.

This inclusion of *Francophonie* in the title shows that, since the beginning of its foreign policy, Quebec sought to play an important role in the promotion of the French language and to enhance its relations with francophone countries. The province has signed several agreements with France and sought a rapprochement with French-speaking African countries. This commitment to the Francophonie became even more concrete when Quebec became a state member of the OIF in 1971, under the name “Canada Québec” (Paquin; Beaudoin, 2006). Today, the MRIF is responsible for Quebec’s actions within the OIF. As shown by Heller, Quebec’s efforts to take an active part in this organization also stems from the will to be an alternative to France:

La Francophonie devient donc un espace contesté, où la France essaie de maintenir son hégémonie, mais se voit mise à défi par le Québec (et derrière le Québec, le Canada), qui cherche minimalement une structure polycentrique. Ce défi se voit dans le rôle que le Québec joue dans les structures de la Francophonie, mais aussi dans la façon dont il se construit comme alternative à la France dans la formation et dans l’éducation post

secondaire, ou comme source de matériel pédagogique ou de produits culturels³ (Heller, 2011, p. 432).

Beyond the linguistic aspects, it is also the economic side that interests the Quebec government in the Francophonie. Indeed, the French language is seen as a “vector of economic development,” as explained on the website of the MRIF:

La Francophonie économique est une priorité. Le Québec souhaite mobiliser les États et gouvernements, les acteurs économiques ainsi que les gens d'affaires et du secteur privé d'ici et d'ailleurs pour augmenter les échanges commerciaux au sein de l'espace francophone, dont le potentiel économique est considérable. La Francophonie peut s'appuyer sur la langue française comme vecteur de développement économique et d'échanges commerciaux⁴ (Québec, 2023).

To that end, the policy advocated by Quebec is similar to that of France, which also promotes a policy based on “the economic potential of the Francophonie” (see Erfurt, 2018, for an analysis). In this case, it is about promoting a policy that is based on the economic value of the language. The language is not only seen as an identity attribute but also as a tool which can bring financial benefits. Therefore, those policies fall within the profit trope proposed by Duchêne and Heller (2012).

However, it is worth mentioning that promoting language for diplomatic and business purposes is not a new thing in Quebec's

³ Translation: “The Francophonie thus becomes a contested space, where France tries to maintain its hegemony, but is challenged by Quebec (and behind Quebec, Canada), which is seeking at least a polycentric structure. This challenge can be seen in the role that Quebec plays in the structures of the Francophonie, but also in the way it positions itself as an alternative to France in higher education and training, or as a source of teaching materials or cultural products.”

⁴ Translation: “Economic Francophonie is a priority. Quebec wishes to mobilize states and governments, economic players, as well as businesspeople and the private sector both here and abroad, to increase trade exchanges within the francophone space, whose economic potential is considerable. The Francophonie can rely on the French language as a vector of economic development and trade exchanges.”

policy. For instance, in the 1970s, the province had already launched *Opération Amérique*, an operation aiming to give Quebec a better image in the United States. This language policy has been analyzed by Gagnon and Chapelle (2019). During the Quiet Revolution and the strengthening of the independent movement in Quebec—which led to the murder of the deputy Pierre Laporte by the *Front de Libération du Québec* in 1970—the relations between Quebec and US investors were damaged. However, the US were—and still are—the first business partner of Quebec. Thus, *Opération Amérique* aimed to give the province a better image, by promoting cultural exchange with American French teachers working in American universities, and funding scholarships to help students and teachers travel and visit Quebec. This was an example of a language policy directly and openly serving diplomatic and economic goals.

Another aspect of Quebec's promotion of the French language beyond its borders is its actions to promote *francophonie* inside Canada. As shown by Denault (2013), the traditional historiography usually underlines that the Quiet Revolution broke the relationships between Quebec and the other francophone communities in Canada, spread throughout the whole country and living in a minoritized situation. The *États Généraux du Canada français*, a series of meetings aiming to discuss the constitutional future of the French Canadian people in 1967, is traditionally seen as a key moment of rupture between French Canadians from Quebec (later called Quebecers) and those from the rest of Canada (today called francophone communities). However, Denault contests this thesis and shows that, despite tensions, there were always contacts and solidarity between Quebec and the rest of francophone Canada (Denault, 2013, p. 10-12). She shows that there have always been institutions that established relationships with the other francophone communities since the 1960s and mentions some of them: the *Département du Canada français d'outre-mer* (1963-1979), which belonged to the Ministry of Culture; the *Direction des affaires de la francophonie hors Québec* (1975-1983), under the direction

of the *Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes*; the *Comité des rencontres francophones* (1978-1982); and the *Secrétariat permanent des peuples francophones* (1981-1992) or the *Direction de la francophonie canadienne* (created in 1983), headed by the *Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes* (Denault, 2013, p. 145), known as the *Secrétariat du Québec aux relations canadiennes* since 2017. As the names of the institutions suggest, such policies were mostly directed towards Canadian *francophonie*. On some occasions, Quebec also supported francophone minorities in other parts of North America, particularly in Louisiana, considering that there was a common story and language. This shared identity is sometimes referred to as *francité*, a word mostly used in Canada.

Therefore, considering those first elements, we can already identify two tendencies in the external language policy of Quebec from the very beginning which match the tropes of pride and profit proposed by Duchêne and Heller (2012). We can consider that, beyond the defense of French inside Quebec, the policies directed to Canadian *francophonie* are characterized by the trope of pride, since they mobilized certain elements—notably the shared language and history—usually used in the constitution of national identities. Even though those policies do not aim to shape a “franco-Canadian” nation, the discourses mobilized to reapproximate those francophone communities are based on the same assumption, that people belong to the same group because they have a shared language and culture.

The other tendency which appears in the policies led by the MRIF can be associated with the trope of pride, in which the language is considered a technical competency, rather than an identity symbol or a “good” which can bring added value in the economic sphere. In this way, we see that the two tropes are intertwined in the policies launched by Quebec, as Dûchene and Heller (2012, p. 7) had already identified: “The notion of pride in francophone identity remained a central theme, but found itself reinscribed in a new discursive frame.” In other words, the notion of identity now intersects with the trope of pride and takes on new

meanings in the context of globalization. Heller, Lamarren, and McLaughlin (2009) have already studied this shift in the diverse francophone communities in Canada.

We see now how the language policies that preceded the CFA were also at its root and permeate the discourses on the French language that created this institution.

A new direction: the *francophonie* in the Americas

We will focus here on the history of the idea of “*francophonie* in the Americas”, and how it arose, and eventually materialized in the institution of the CFA.

From the 1990s, the Quebec government considered strengthening its relationships with the francophone communities of Canada. However, it is mostly under the government of Jean Charest (2003-2012), from the Parti Libéral du Québec (PLQ), that the idea of a centre of the *francophonie* in the Americas came to exist. The project was conceptualized by Benoît Pelletier, who was at the time was the Minister responsible for Canadian intergovernmental affairs, described by Denault (2013, p. 181) as a “fervent nationalist and federalist [who] believes in the international status of the language”⁵. Pelletier mentions his project for the first time in a document named “*Un projet pour le Québec*” (a project for Quebec), published in 2001. However, it is limited to a mention.

The foundations of this rapprochement policy were expressed in more detail in a pamphlet titled *L’avenir en français. Politique du Québec en matière de francophonie canadienne* (The Future in French. Quebec’s Policy on Canadian *Francophonie*), published in 2006—the same year the law creating the CFA was adopted. This new policy largely stemmed from discussions held at the *Forum de la Francophonie* in Quebec in 2004, an event where representatives

⁵ Translation: “fervent nationaliste et fédéraliste [qui] croit au statut international de la langue.”

from various francophone communities in Canada gathered to discuss issues related to the French language.

During this forum, Quebec expressed its desire to re-engage with these communities, as well as to take a leadership role in promoting *francophonie*. At this event, the possibility of creating a center for the *francophonie* in the Americas was raised, which could bring together the “*forces vives de la francophonie*” (the living forces of *francophonie*) and “*promouvoir la cause de la francophonie à l’échelle continentale*” (promote the cause of *francophonie* on a continental scale) (Québec, 2004). Thus, the document *L’avenir en français*, signed by Jean Charest and Benoît Pelletier, lays the foundation of this rapprochement policy with francophone Canadians outside Quebec, along with a series of actions to be promoted. Here, we will present some key ideas from this document that foreshadowed the creation of the CFA.

One of the main assumptions of the document is that in the context of globalization, the French language is endangered. Therefore, a collaboration between the francophones from Quebec and the diverse francophone communities would be necessary for the survival of the French language in Canada, and consequently, also in Quebec. In this way, one considers that the defense of the French language does not only rely on internal policies in Quebec, but also on a collaboration, as shown in the text signed by Pelletier:

Le nouvelle Politique du Québec en matière de francophonie canadienne donne forme à la volonté du gouvernement d’appuyer fermement l’essor des communautés francophones et acadiennes du Canada. Elle se veut une réponse aux défis que pose la mondialisation à la francophonie canadienne. Elle reconnaît que la défense et la promotion du fait français au Canada passent par une véritable complicité entre la société québécoise et les communautés francophones et acadiennes⁶ (Québec, 2006a, p. VII, my emphasis).

⁶ Translation: “The new *Politique du Québec en matière de francophonie canadienne* shapes the government’s desire to strongly support the growth of the Francophone and Acadian communities in Canada. It aims to be a response to the challenges globalization poses to Canadian *francophonie*. It acknowledges that the defense and promotion of the French presence in Canada relies on a true

Beyond the need for unity expressed by Pelletier, we observe that the preservation of the French language—which involves its dissemination on the American continent—is seen as something vital for the very survival of Quebec. Then, it appears in the introduction that

En raison de cette orientation [assurer la présence du français au Canada], *mais aussi parce que le gouvernement du Québec considère que le rayonnement de la langue française partout au Canada et sur le continent est un élément essentiel à la prospérité politique, économique, sociale et culturelle du Québec, l'élaboration d'une nouvelle politique s'imposait* (Québec, 2006a, p. 3, my emphasis).⁷

From this perspective, ensuring the presence of the French language in Canada is important for the “prosperity of Quebec.” Thus, we see here that this new policy lays not only on identity criteria, but also on the premise of some benefits for Quebec, notably the “political, economic, social and cultural prosperity.” However, this information is set apart in the text, in a subordinate causal clause starting with “*parce que*” (“because”) and introduced by an addition connector (“*mais aussi*”, “but also”), suggesting that this is secondary information. The consequence (“*l'élaboration d'une nouvelle politique s'imposait*”, the development of a new policy was necessary”) appears at the end of the sentence, giving it emphasis. The use of a passive structure for the last verb (“*s'imposait*”, “was necessary”) contributes to obscure the instigator of the project (the government of Jean Charest) and presents the project as natural, or inevitable.

However, in other parts of the document, the proactivity of the Quebec government is fully assumed and becomes evident. On

partnership between Quebec society and the francophone and Acadian communities.”

⁷ Translation: “Due to this orientation [ensuring the presence of French in Canada], but also because the Quebec government considers the spread of the French language throughout Canada and on the continent to be an essential element for the political, economic, social, and cultural prosperity of Quebec, the development of a new policy was necessary.”

several occasions, the Quebec government underlines the leadership role it intends to take in defending *francophonie*.

[le gouvernement québécois] a résolument choisi de reprendre sa place comme membre à part entière de la francophonie canadienne et entend désormais y jouer un rôle de leader et de rassembleur, rôle qu'il souhaite porteur d'un avenir... en français⁸ (Québec, 2006a, p. 3).

Thus, in this document, the role to be played by Quebec is ambivalent. On the one hand, the Quebec government very clearly assumes a leading position. On the other hand, this leadership is presented as a necessity coming from outside forces, the ones of globalization. This idea is transmitted using verbs that refer to the idea of force, like “*imposer*” (to impose) or “*exiger*” (to demand), as in the following example:

La mondialisation des échanges et des communications, l'explosion des nouvelles technologies, l'*anglicisation* de la sphère commerciale et culturelle internationale et les menaces d'acculturation *exigent* une réaction de la part des sociétés minoritaires comme la nôtre⁹ (Québec, 2006a, p. 3, my emphasis).

In this excerpt, we see that “globalization” is synonymous to “anglicization,” that is, the domination of the English language in the public sphere.

Another point of tension that permeates the documents is the target community of this policy. The document is entitled *Politique du Québec en matière de francophonie canadienne* (Quebec's policy on the Canadian Francophonie) and, in fact, its focus is Canada. The

⁸ Translation: “The Quebec government has firmly chosen to reclaim its position as a full member of the Canadian Francophonie and now intends to play a leadership and unifying role, a role it hopes will be one that carries a future... in French.”

⁹ Translation: “The globalization of trade and communication, the explosion of new technologies, the anglicization of the international commercial and cultural sphere, and the threats of acculturation demand a response from minority societies like ours.”

first part of the document (p. 5-13) is entitled *Une vision enracinée dans l'histoire* (a vision rooted in history). In it, chapter II, *La responsabilité particulière du Québec*, (the particular responsibility of Quebec), evokes the history of French-speaking populations all over Canada, as well as the distinction that was established, from the 60s, between the Quebecers, the francophone communities and the Acadians:

Quoi qu'il en soit, deux familles *d'une même souche* prennent peu à peu leurs distances l'une par rapport à l'autre. D'un côté, il y a la *nation* québécoise, qui fait du français sa langue officielle, et, de l'autre, des *communautés* francophones et le *peuple* acadien, qui s'affirment dans un contexte de minorité linguistique¹⁰ (Québec, 2006a, my emphasis).

We see here an interesting switch between the use of “nation”, “communities” and “people.” The Quebecers are seen as a nation because they are the only ones with a province, their own political territory—although not an independent one. As for the francophones and the Acadians, the indeterminacy is striking. The Acadians are seen as a distinct and united group, “the Acadian people,” because they have their own history and live in a specific territory, Acadia, even though its borders are difficult to define. The communities, always in the plural, are not seen as a single group but as groups of people who share the language. However, as we will see, the francophone communities are not only defined by their language, but also by a common past (“*une même souche*,” a same stock), meaning they are the descendants of French settlers. Thus, all these groups are sometimes gathered under the same label, *la francité*, which is also used in the document, as we can see in the following example: “*la francité canadienne est alors invitée à*

¹⁰ Translation: “In any case, two branches from the same stock gradually distance themselves from each other. On one side, there is the Quebec nation, which makes French its official language, and on the other side, there are francophone communities and the Acadian people, who assert themselves in a context of linguistic minority.”

'dynamiser' ses liens, à dialoguer, à développer la solidarité et la concertation"¹¹ (Québec, 2006a, p. 12).

Whichever word is used, we see that the goal is to unite those different groups in defending the same cause: the survival of the French language. In this way, the term more frequently used in the document is "francophones," which is a more encompassing term. However, the use of the term "francophone," which usually means "French speaker," is little precise and opens the possibility of broadening the target audience of this policy. Thus, immigrants who have French as a first language, immigrants who have learned French as an additional language, as well as Canadians – English speakers or Native Canadians – who have learned French as an additional language, can be considered in the "francophone" category. The text *L'avenir en français*, even though it mostly focuses on the "historical" *francité*, mentions briefly those "other" francophones:

A la fois enracinée dans l'histoire et tournée vers la modernité, la nouvelle « *Politique du Québec en matière de francophonie canadienne* » est donc, d'une part, l'indication que le Québec entend jouer un rôle déterminant au sein de la francophonie canadienne et, d'autre part, la reconnaissance du fait que *les communautés francophones et acadiennes* au premier chef, mais aussi *les immigrants francophones et francophiles*, sont des interlocuteurs extrêmement importants pour la défense et la promotion du fait français *en Amérique du Nord*¹² (Québec, 2006a, p. 3, my emphasis).

We see here the inclusion of the "Francophones and Francophile immigrants," adding, then, not only those who speak

¹¹ Translation: "Canada's *francité* is invited to 'dynamize' its ties, to dialogue, and to develop solidarity and consultation."

¹² Translation: "Both rooted in history and looking towards modernity, the new *Quebec's policy on Canadian Francophonie* is, on one hand, an indication that Quebec intends to play a decisive role within Canadian *Francophonie* and, on the other hand, an acknowledgment that francophone and Acadian communities, first and foremost, but also francophone and francophile immigrants, are extremely important partners in defending and promoting the French language in North America."

French, but also those who feel a connection with the French language, amplifying the audience as much as possible. Furthermore, instead of focusing on Canada, “North America” as a whole is now mentioned, which enables the promotion of French beyond Canada. Such ambition had already been mentioned during the *Forum de la Francophonie*, during which it was planned that “*un des mandats du Centre serait de promouvoir la cause de la francophonie à l’échelle continentale*”¹³ (Québec, 2004). However, the use of the conditional mode suggests that it was still a hypothesis. Indeed, the definition of the target audience was still uncertain. Plus, we note that the expression “*à l’échelle continentale*” also modifies the geographic scope of this policy. It is the same scale that has been chosen for the presentation of the “Center of the Francophonie in the Americas”, mentioned in *L’avenir du français*:

En misant sur le renforcement et l’enrichissement des relations ainsi que sur la concertation et la complémentarité d’action entre les francophones et les francophiles du Québec, du Canada et d’ailleurs dans les Amériques, le Centre aura pour mission de contribuer au rayonnement et la mise en valeur d’une francophonie vivante, dynamique et porteuse d’avenir pour la langue française¹⁴ (Québec, 2006a, p. 28).

At this time, the name of the project was still “*Centre de la Francophonie dans les Amériques*”, and not yet “*Centre de la Francophonie des Amériques*”, as in the final version of the project. Geographically, Quebec, Canada, and “elsewhere in the Americas” are mentioned here, thus potentially encompassing the entire continent. However, in this document, this is the only paragraph about the CFA where the whole continent is mentioned. In the rest

¹³ Translation: “One of the mandates of the Center would be to promote the cause of the Francophonie at the continental level.”

¹⁴ Translation: “By counting on strengthening and enriching relationships, as well as on dialogue and complementary actions between the francophones and francophiles of Quebec, Canada, and elsewhere in the Americas, the Center will have the mission of contributing to the influence and enhancement of a lively, dynamic *francophonie* that holds a future for the French language.”

of the document, the focus was still primarily on Canada. These initial ideas were reflected in the debates on the creation of the CFA, as well as in the documentation produced by the center itself. In the next section, we will present the CFA and some of the key ideas that supported its creation.

Setting up the *Centre de la francophonie des Amériques*: embracing globalisation

The bill for the CFA (*Projet de loi n°50, 2006, chapitre 57, "Loi sur le Centre de la francophonie des Amériques"*) was introduced Benoît Pelletier, a member of the Parti Libéral, which was governing Quebec at this time, at the National Assembly of Quebec and discussed between November and December 2006. It was voted unanimously, including by the members of the opposition party, the Parti Québécois, which shows a large adhesion of the Quebec political forces on this question.

The CFA was officially inaugurated in 2008, two years after the adoption of the law. Its goal is to promote the French language on the American continent, as stated in the bill: "*contribuer à la promotion et à la mise en valeur d'une francophonie porteuse d'avenir pour la langue française dans le contexte de la diversité*"¹⁵ (Québec, 2006b). It is fully funded by the Quebec government and has its headquarters in the city of Quebec, in Quebec Province, Canada. The building of the CFA, which was partially financed by France, has also hosted *Musée de l'Amérique française*, renamed *Musée de l'Amérique francophone* in 2013, which is now closed. Even though the CFA has this physical space, it offers most of its activities online, to reach an audience spread all over the American continent.

The center was inaugurated in 2008 by Minister Benoît Pelletier, with the presence of the then French Prime Minister, Jean-Pierre Raffarin. Michel Robitaille, a diplomat, and former Quebec

¹⁵ Translation: "Contribute to the promotion and enhancement of a *francophonie* that holds a future for the French language in the context of diversity."

delegate in New York, was appointed the first director. It is managed by a board of 15 members. Eight of these members are appointed by the ministers responsible for the center, and the remaining seven are elected by the Center's members. The ministers with appointment power are as follows: the Minister Responsible for Canadian Intergovernmental Affairs and Canadian Francophonie, the Minister of International Relations and Responsible for Francophonie, the Minister of Culture and Communications, and the Minister Responsible for the Charter of the French Language. Among the elected administrators, the seats are determined by regions, with one seat per region (Quebec, Ontario, Acadia, Western Canada, Canadian Territories, outside of Canada) or by age (one seat for someone under 35 years old).

To be a member of the Center, one needs only to create an account on the website of the CFA and to join. According to the data presented in the annual reports of the CFA, the number of members has risen considerably since the CFA was created, showing its success. Thus, the 2009/2010 report records around 5,000 members, the 2017/2018 report around 40,000, and the most recent one, from 2022/2023, reports 81,398 members¹⁶. Over the years, approximately half of the members have come from Canada. The activities of the center are oriented by a strategic plan, a document produced every five years (except for the first, covering only the 2009-2012 period), which can be found in every annual report. We present here the first strategic plan, whose structure was imitated in the following years:

¹⁶ All the annual reports are available online: <https://francophoniedesameriques.com/le-centre/rapport-activites>. Access: 3 April, 2025.

Figure 1 – First strategic plan of the CFA (2009-2012)

PLAN STRATÉGIQUE 2009-2012



Source: Centre de La Francophonie des Amériques (2009, p. 15).

As we can see, the strategic plan takes up several points from the *l'Avenir pour le français* program from 2006. Notably, the context of globalization, and the prominence—which is seen as threatening—of the English language are directly cited:

La réalité dans laquelle nous plonge la mondialisation appelle à de nouveaux défis et de nouvelles possibilités. Dans un contexte où l'anglais occupe une place importante et dominante dans les Amériques et plus particulièrement en Amérique du Nord, trois enjeux retiennent l'attention du Centre [...] ¹⁷ (CFA, 2009, p. 15).

Interestingly, the sentence “*Dans un contexte où l'anglais occupe une place importante et dominante dans les Amériques et plus*

¹⁷ Translation: “The reality in which globalization immerses us presents new challenges and new possibilities. In a context where English occupies an important and dominant place in the Americas, and more specifically in North America, three key issues attract the Center’s attention [...].”

*particulièrement en Amérique du Nord*¹⁸ has been removed in the strategic plans of the following years. It is only present in the document in the first strategic plan. It is hard to interpret this move without further data, but a possible interpretation is that the explicit mention of English as “dominant”, and thus as a threat, can be polemical, especially in a context in which diversity is highly valued and promoted. The mission of the Center is explicitly stated as being to “contribute to the promotion and enhancement of a *francophonie* that holds a future for the French language in the context of cultural diversity.” The search for inclusion and diversity connects the CFA’s actions to those of other institutions, like the OIF (Klinkenberg, 2017), and conveys an idea of harmony and consensus. On the other hand, the mention of English as a “threat” often triggers sharp debates. Indeed, initiatives from Quebec, such as the fight against “anglicisms” or the requirement to use the French language, often generate opposing reactions—sometimes praised by those who interpret them as acts of resistance, and sometimes ridiculed by others who see them as conservative reactionism. In any case, such controversial issues tend to be avoided in projects like the CFA, which aim, precisely, to generate a consensus and reach an audience as large as possible.

Indeed, a large audience, already targeted in *L’avenir pour le français*, is still the target in the CFA project. In the strategic plan, we can read that the *francophonie* (called “*fait français*”) in the Americas “*comprend des États et communautés francophones, des départements et territoires français d’Outre-mer (DOM-TOM) ainsi que de nombreux francophiles qui partagent cet engouement pour la langue française et une ferme volonté de veiller à son épanouissement*”¹⁹. Beyond Canada, it embraces francophiles in North, Central and South

¹⁸ Translation: “In a context where English occupies an important and dominant place in the Americas and more particularly in North America.”

¹⁹ Translation: “includes French-speaking states and communities, French overseas departments and territories (DOM-TOM), as well as many francophiles who share a passion for the French language and a strong will to ensure its flourishing.”

America, as well as speakers from French departments such as Martinique, Guadeloupe or Guyane. The geographic extension of the “*francophonie* of the Americas” is then at its maximum. It is no longer a Quebec/Canada project, willing to reactivate the relationships between historically connected communities, as initially proposed during the *Forum de la Francophonie* in 2004. The idea is now to disseminate a modern language, one which is forward-looking and fully integrated to globalization. However, even though this openness to the world is evident, the reference to a shared history and culture with Quebec has not been totally forgotten, as the use of the expression “*devoir de mémoire*” (“duty of remembrance”) suggests.

Regarding the activities of the CFA, it is worth mentioning that the CFA does not offer French language courses, but activities in French. These activities are very diverse. The programming is extensive and evolutive, which means that some programs are constantly created, while others are abandoned.

A considerable part of them are aimed toward young people or school children. This is the case of the contests *Slame tes accents*, *Concours de twittérature*, *Anime ta francophonie*, among others, or the educational, academic, and professional training programs *Parlement francophone des jeunes des Amériques*, *Forum des jeunes ambassadeurs*, *Projet Franco-Diversité*, *Université d’été*, *Forum de la Francophonie*, etc. Some of those activities, like summer schools or the *Forum des jeunes ambassadeurs* take place in person in Quebec, or in other regions of the Americas. For instance, the last edition of the summer school took place in Louisiana, United States in 2023, and in 2025 will be in British Columbia, Canada. The staff of the CFA travel all around the continent to take part in external events, and a committee representing the CFA was present at the last edition of the Pan-American Congress of French Teachers, in Brazil, in 2023.

However, it is mostly through its online activities that the CFA stands out. With the Covid-19 pandemic, the number of members has risen considerably, probably because the Center attracted people looking for online resources. This demand also led the

Center to strengthen its online offering, developing programs like the podcast *33 millions*, the video series *Récits historiques des Amériques*, online training for French teachers, or online meetings with Francophone authors. It also created an online library, the *Bibliothèque des Amériques*, which allows digital books to be borrowed online and for free. The library is sponsored by the writer Dany Laferrière. All these activities are free and available on the Center's website.

Finally, the Center also offers activities focused on the economy, such as the *Forum économique international des Amériques*, or online conferences on the benefits of the French language for business. For a few years, the CFA was home to the *Réseau des villes francophones et francophiles d'Amériques*, an organization that aimed to offer Francophone tourist tours. Even though this network did not belong to the direct prerogatives of the center, it shows how the defense of the French language on an identity and historical basis is intertwined with an economic vision, in which the language is seen as an economic resource, as had already been shown by Heller (1999). Recently, in 2021, the government also created the term "francoresponsable", attributed to enterprises considered to be committed to the French language and Francophone cultures. This new inflection represents a further step for the rapprochement of the business world and the defense of the French language. It also shows that Quebec's external language policy does not only intend to create a rapprochement between communities seen as historically connected, but also to integrate its language policies in favor of French into its international relations and globalized economy.

Conclusion

Through this short historical overview of Quebec's external language policy from the Quiet Revolution until today, we can see the inauguration of the CFA in 2008 represented a shift, as it confirmed Quebec's ambitions of being a leader in the promotion of the French language, not only in Canada, but also on the

international level. Indeed, although Quebec has always been active in enhancing the French language outside its borders, along with defending it firmly internally, until recently, this promotion mostly concerned communities that were seen as historically linked with Quebec, like francophone Canada, or Louisiana in the United States. Progressively, the target audience of this policy was enlarged until it reached the francophones and francophiles of the whole of the Americas, from North to South, aiming at countries like Mexico, Argentina, or Brazil, which do not have strong historical ties with Quebec.

In this matter, the policy launched with the CFA can be compared to that led by France for decades, aiming to promote French all over the world. And indeed, although it found its origins in the rapprochement policy between Quebec and Canadian francophone minorities led in the beginning of the 2000s, the Center has ambitions to be an instrument for Quebec's international relations, since it is also managed by the MRIF. It matched Quebec's interest in developing international relations with the rest of the world, starting with South American countries. In this respect, the fact the *Bureau du Québec* in São Paulo was opened the same year as the CFA might not be a coincidence.

However, it remains a very recent policy. Although the number of members is constantly rising, showing a growing interest for the CFA, most of the online visitors to the Center still come from Canada. Moreover, most Central and South American countries, when it comes to the French language, still look to France rather than Quebec, and the impact of the CFA might still be limited with this part of the target audience. It is, thus, very early to draw solid conclusions on the meanings of the CFA. Nevertheless, it certainly represents a shift that deserves being watched and studied closely in the coming years.

References

CENTRE DE LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES [CFA]. **Rapport d'activités 2008-2009**. Québec: CFA, 2009. Disponible em: <https://francophoniedesamericues.com/le-centre/rapport-activites>. Acesso em: 3 abr. 2024.

CORBEIL, J-C. **L'Embarras des langues**. Montréal: Québec Amérique, 2007.

COUTURE GAGNON, A.; CHAPELLE, C. A. Opération Amérique: Québec's Soft Power Applied to French Language Teaching in the United States. **American Review of Canadian Studies**, v. 49, n. 3, p. 413–427, 2019.

COZMA, A.-M.; GALATANU, O.-S.; MARIE, V. (Ed.). **Sens et signification dans les espaces francophones**: La construction discursive du concept de francophonie. Brussels: Peter Lang, 2014.

DEL VALLE, J. Transnational languages: beyond nation and empire? An introduction. **Sociolinguistic Studies**, v. 5, n. 3, p. 387–397, 2011.

DENAULT, A-A. **Divergences et solidarité. Une étude sociopolitique des rapports entre le Québec et les francophones d'Amérique**. PhD Dissertation in Political Science—Ottawa: École d'études politiques, Faculté des sciences sociales, Université d'Ottawa, 2013.

DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (Ed.). **Language in late capitalism: pride and profit**. New York: Routledge, 2012.

ERFURT, J. La francophonie: de l'utopie postcoloniale au champ politique. **Présence Francophone**: Revue internationale de langue et de littérature, v. 90, n. 1, p. s. p., 2018.

FISHMAN, J. A. **Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages.** Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1991.

HELLER, M. Alternative ideologies of la francophonie. **Journal of Sociolinguistics**, v. 3, n. 3, p. 336–359, 1999.

HELLER, M.; LAMARRE, P.; MCLAUGHLIN, M. Les mots du marché : l'inscription de la francophonie canadienne dans la nouvelle économie¹. **Francophonies d'Amérique**, n. 27, p. 11–20, 2010.

KLINKENBERG, J-M. La francophonie comme idéologie. Mythes et réalités d'un discours sur la diversité culturelle¹. **Revue de l'Université de Moncton**, v. 48, n. 1, p. 11–39, 2017.

LAGARES, X. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos.** São Paulo: Parábola, 2018.

PAQUIN, S. Les relations internationales du Québec avant la Révolution tranquille. *In*: PAQUIN, S.; BEAUDOIN, L. (Ed.). **Histoire des relations internationales du Québec.** Montréal: VLB Editeur, 2006, p. 13–39.

PAQUIN, S.; BEAUDOIN, L. (Ed.). **Histoire des relations internationales du Québec.** Montréal: VLB Editeur, 2006.

PARTI LIBÉRAL DU QUÉBEC. **Un projet pour le Québec. Affirmation, autonomie et leadership. Rapport final.** Québec: Bibliothèque nationale du Québec, 2001.

QUÉBEC. **Forum de la francophonie canadienne**, 2004. Secrétariat du Québec au relations canadiennes: Québec, 2004. <https://www.sqrc.gouv.qc.ca/francophonie-canadienne/mecanismes-concertation/forum-francophonie/index.asp>. Access: June, 2024.

QUÉBEC. **L'avenir en français. Politique du Québec en matière de francophonie canadienne.** Québec: Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes, 2006a. <https://www.sqrc>.

gouv.qc.ca/documents/francophonie/politique-franco.pdf. Access: April 2024.

QUÉBEC. **Projet de loi n° 50 (2006, chapitre 57). Loi sur le Centre de la francophonie des Amériques**. Québec: Editeur officiel du Québec, 2006b. <https://francophoniedesameriques.com/le-centre/qui-sommes-nous/loi>. Access: April, 2024.

QUÉBEC. **Francophonie**. Disponível em: <https://www.quebec.ca/gouvernement/relations-internationales/francophonie>. Access: April, 2024.

RIOULT, N. **Quel français pour les Amériques? Normas e políticas linguísticas para a língua francesa no continente americano**. PhD (Dissertation in Language Studies) - Niterói: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Instituto de Letras. Universidade Federal Fluminense, 2024. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/37532>. Access: April 2025.

SPOLSKY, B. **Language management**. Cambridge: New York: Cambridge University Press, 2009.

WRIGHT, S. **Language Policy and Language Planning**. London: Palgrave Macmillan, 2004.

