

ORGANIZAÇÃO

MÔNICA SAVEDRA
TELMA PEREIRA
MARIO GAIO

REPERTÓRIOS PLURILÍNGUES EM SITUAÇÃO DE CONTATO



LABPEC

Laboratório de Pesquisas
em Contato Linguístico

ORGANIZAÇÃO

MÔNICA SAVEDRA
TELMA CRISTINA PEREIRA
MARIO LUIS GAIO

Repertórios Plurilíngues em Situação de Contato



LABPEC

Laboratório de Pesquisas
em Contato Linguístico



Repertórios Plurilíngues em Situação de Contato



Reitor

Ruy Garcia Marques

Vice-Reitora

Maria Georgina Muniz Washington

Sub-Reitora de Graduação

Tania Maria de Castro Carvalho Netto

Sub-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Egberto Gaspar de Moura

LCV/UERJ

Jorge Luiz Cruz

LCV/UFF

Leandro José Luz Riodades de Mendonça

Projeto Edições LCV/SR-3/UERJ

Rodrigo Guéron

Conselho Editorial

Jorge Luiz Cruz

Leandro José Luz Riodades de Mendonça

Rodrigo Guéron

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

Elaine Ferreira Torres

Centro de Educação e Humanidades

Lincoln Tavares Silva

Instituto de Artes

Alexandre Sá Barretto da Paixão

Departamento de Linguagens Artísticas

Eloísa Brantes Bacellar Mendes

Conselho ad hoc

Antônio Pedro Pita

Mirian Tavares

Jorge Luiz Cruz

Jorge Luiz Rocha de Vasconcellos

Leandro Mendonça

Leonel Azevedo de Aguiar

Rodrigo Guéron

Apoio Técnico

Mariana Vidal - Bolsista de Extensão/UERJ

Beatriz Albuquerque - Bolsista de Extensão/UERJ

Ficha Técnica

Editor – Jorge Cruz

Organizadores – Mônica Maria Guimarães Savedra; Telma Cristina de Almeida Silva Pereira; Mario Luis Monachesi Gaio

Editora – LCV

Projeto gráfico – Raffaele Enrico Calandro

Revisão – Camila Meirelles

Design gráfico – Mariana Vidal

Bibliotecária – Eliane de Almeida Prata

ISBN (papel) -

ISBN (pdf) - 978-85-62864-12-4

Tiragem – on-demand

RJ, 2019

Copyright © Mônica Savedra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Sub-Reitoria de Extensão e Cultura – SR3

Programa de Extensão LCV

Campus Francisco Negrão de Lima

Pavilhão João Lyra Filho

R. São Francisco Xavier, 524, bloco E, 11º andar.

Maracanã – Rio de Janeiro – RJ – CEP 20.550-900

Organização

Mônica Savedra

Telma Pereira

Mario Gaio

Repertórios Plurilíngues em Situação de Contato



CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-B

R425 Repertórios plurilíngues em situação de contato / organização
Mônica Savedra, Telma Cristina Pereira, Mario Luis Gaio. –
Rio de Janeiro: Edições LCV: LABPEC, 2019.
152 p.

ISBN (broch.)

ISBN (eletr.) 978-85-62864-12-4

1. Antropologia linguística. 2. Sociolinguística. 3.
Linguagem e cultura. 4. Migração – Aspectos sociais. I.
Savedra, Mônica Maria Guimarães, 1955-. II. Pereira, Telma
Cristina de Almeida Silva. III. Gaio, Mario Luis Monachesi.
IV. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Laboratório de
Cinema e Vídeo. V. Universidade Federal Fluminense.
Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico.

CDU 801:572

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Sumário

Apresentação | 8

Prefácio | 9

From Isogloss to Glossotope: Towards a Virtual Research Environment for Multilingualism | 12

Os processos de transculturalidade no contexto da imigração italiana no Brasil | 26

As políticas linguísticas monoglóssicas da Era Vargas: as proibições linguísticas em Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo | 38

Koroniago: A língua japonesa de contato no contexto imigratório brasileiro | 50

As Línguas Indígenas no Censo Demográfico do IBGE, 2010: um estudo sobre os Xavante | 66

As Políticas Linguísticas Públicas Educativas no Brasil e o processo de desconcentração política pós-1988 | 74

A contribuição de Mário de Andrade na elaboração de políticas linguísticas para o Português do Brasil (1928-1938) | 89

Esquecimento e silêncio como recursos de reconstrução identitária de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro | 102

Linguistic Practices. Theoretical approaches and empirical findings | 112

O Português Brasileiro como Língua de Herança em Berlim | 119

Spanglish: O que é, como surgiu e por que se fala | 129

A identidade linguístico-geracional da Literatura Pop alemã de 1990 | 141

Apresentação

Hoje em dia quase todos os membros das sociedades modernas experimentam o uso de várias línguas no seu dia a dia. Seja em nível global, regional ou local, os interlocutores costumam expressar-se em mais de uma língua. Essa capacidade de falar e entender mensagens plurilíngues é um indicador da diversidade cultural presente tanto em contextos formais quanto informais. O governo brasileiro já reconhece essa diversidade como parte da riqueza cultural do país. De forma semelhante, os governos de outros países americanos e europeus, incluindo a Alemanha, vêm criando as medidas necessárias para valorizar, desenvolver e manter as diferentes manifestações culturais presentes em seus territórios.

Neste contexto, as ciências sociais, e particularmente a linguística, podem dar importante contribuição através da divulgação de conhecimentos acerca das situações de fronteiras, que favorecem ou desfavorecem o contato entre as pessoas, das práticas sociais diversas, do contato entre comunidades de fala e suas línguas, da aquisição de línguas estrangeiras, de políticas linguísticas públicas e educativas, da integração de minorias e das formas de se manter o uso da língua de herança no país de destino, entre outros.

Dentro do nosso projeto binacional *Etnicidade em Movimento* (DAAD/CAPES), uma parceria do LABPEC – Laboratório de Pesquisa em Contato Linguístico da Universidade Federal Fluminense (PosLing-UFF) com o projeto *B/Orders in Motion* (EUV/MWFK *Brandenburg*), jovens pesquisadores desdobraram, ao longo das suas teses de doutorado, aspectos que representam uma ou mais dessas abordagens. A experiência de trabalhar e estudar em um contexto científico português-alemão bilíngue, e incluindo as línguas inglesa e francesa caracterizando-o como plurilíngue, ofereceu aos pesquisadores e seus orientadores a oportunidade de desenvolver novos conhecimentos sempre com foco nos interesses acadêmicos, mas também por vezes impelindo mudanças sociais contemporâneas. A relevância desses resultados ultrapassa o espaço binacional porque os movimentos migratórios, tanto antigos como recentes, fazem parte da história da humanidade e representam um fenômeno generalizado.

Esse livro convida seus leitores a conhecer uma parte dos resultados obtidos nessas pesquisas por parte do grupo de pesquisadores e orientadores associados ao projeto *Etnicidade em Movimento*. Os artigos merecem uma ampla divulgação dentro e fora da academia, não somente na Europa e nas Américas, mas também em todas as partes do mundo que lidaram e ainda lidam com fluxos migratórios.

Konstanze Jungbluth
Europa-Universität Viadrina
Frankfurt (Oder)

Prefácio

Com esta coletânea, pretendemos divulgar alguns dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos em nosso LABORATÓRIO DE PESQUISA EM CONTATO LINGUÍSTICO da Universidade Federal Fluminense UFF-LABPEC-UFF, criado em 2013, no âmbito dos Grupos de pesquisa do Programa de Estudos de Linguagem.

Como Grupo de investigação, nosso Laboratório passou em 2015 a trabalhar em parceria com o Grupo *B/Orders in Motion* da Europa Universität Viadrina no através de um projeto de cooperação bilateral de cotutela doutoral entre a UFF e a universidade alemã – Projeto PROBRAL II, envolvendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Deutscher Akademischer Austausch Dienst* (DAAD). Desta parceria surge o tema central dos trabalhos que aqui apresentamos: *Repertórios plurilíngues em situação de contato*. Assim, as 13 reflexões que compõem esse livro descrevem diferentes situações de pesquisa etnolinguísticas e culturais expressas por processos de transculturalidade em movimento, comprovando a fluidez e riqueza de tais situações permeadas por constantes mudanças históricas, políticas, geográficas e, sobretudo, linguísticas.

Para iniciar o livro, selecionamos o trabalho “*From Isogloss to Glossotope: Towards a virtual Environment for multilingualism*”, de Thomas Krefeld, professor da Ludwig Maximilians Universität München (LMU). Krefeld apresenta a distribuição de itens linguísticos altamente selecionados e, mais ou menos isolados, conforme documentado em uma rede de pontos de investigação dividindo a área investigada em polígonos sem deixar nenhum lugar indefinido. O autor demonstra sua teoria com a variação de uma característica dialética do siciliano: o artigo definido singular masculino, realizado por duas variantes, *lu* vs. *u*. O autor sugere, como já apresentado pelo título, a investigação da situação dialectológica com base no contato do falante a partir da agregação de glossótopos que, conectados, fornecem *insights* sobre o funcionamento de espaços comunicativos altamente complexos e dinâmicos e conclui que o espaço comunicativo é o que resulta dos glossótopos individuais, quando colocados juntos.

Os primeiros capítulos do livro tratam do contato em contextos de imigração no Brasil. Inicialmente, o texto de Mario Gaio aborda os processos de transculturalidade no contexto da imigração italiana em Minas Gerais. O autor parte de do conceito seminal de Ortiz (1999 [1940]) até chegar às definições de Welsch (1999) para discutir o conceito de transculturalidade, e afirma que no caso do contexto analisado, a definição merece ser isolada dos outros conceitos para mais bem ilustrar a composição multiétnica da população brasileira, profundamente marcada por traços culturais de diversos povos e que carrega um legado (trans)cultural através dos processos de etnicidade que estão em movimento. Gaio explicita o caso da imigração italiana e discute os conceitos de transnacionalismo e diáspora, e propõe o conceito de *brasilerítalos* para definir a situação do contato que analisa em sua tese de doutorado.

O trabalho de Letícia Mazzelli discute aspectos de política linguística referentes à imigração Pomerana no Estado do Espírito Santo. A autora apresenta as consequências de políticas monoglóssicas de promoção da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, de minorização das línguas de imigrantes no Brasil, ocorridas durante o período conhecido como Era Vargas (1930- 1945). O estudo é delimitado ao município de Santa Maria de Jetibá, território colonizado principalmente por imigrantes pomeranos e marcado pelo uso da língua de imigração até a atualidade. Com a discussão do *locus* de sua pesquisa, Mazzelli demonstra como a Era Vargas foi um período crítico para a pluralidade linguística brasileira, sendo a minorização linguística e o preconceito linguístico algumas de suas graves consequências.

O texto de Marcionilo Carlos Neto trata da imigração japonesa no Brasil. Após uma visão geral dos estudos desenvolvidos sobre o contato linguístico em referência, o autor discorre sobre a *koroniago*, língua de contato do japonês e do português brasileiro, sobrelevando algumas características dessa língua usada pelos *nipobrasileiros* em suas comunidades através de um levantamento da manifestação da língua de imigração no nível lexical em livros didáticos de língua japonesa desenvolvidos em nosso país e sua compreensibilidade por *nipobrasileiros* e japoneses.

Dando sequência às pesquisas desenvolvidas sobre contato linguístico, o texto de Rosângela Morello e Luciene Guimarães de Souza apresenta o expressivo esforço que tem ocorrido no sentido de ampliar a captação de dados acerca das populações indígenas nas estatísticas nacionais nos diversos países da América Latina e delimitam o último censo do Brasil, que contou com um conjunto de perguntas direcionadas àqueles que se autoidentificaram como indígenas, na tentativa de se especificar o pertencimento étnico e a língua. O estudo exemplifica a discussão com os **Xavante**. As variáveis estudadas foram “etnia ou povo”; “situação do domicílio (urbano/rural)”; e a utilização da língua indígena para comunicação no domicílio por pessoa que se declarou ou se considerou indígena.

Reforçando o tema da importância de elaboração e inserção de políticas linguísticas e políticas públicas no Brasil, agora com ênfase no ensino de línguas, Marina Souza apresenta em seu capítulo a Constituição de 1988 como um marco político e social que incidiu diretamente sobre o processo de desconcentração política no país. A autora avalia a gestão das Políticas Linguísticas Públicas (PLP) e propõe uma discussão do impacto dessa Carta Magna no desenvolvimento destas políticas. Com base em uma pesquisa documental e bibliográfica, Souza analisa exemplos de PLP implementadas por diferentes entes federados e elaboradas com a participação de diversos atores sociais. A autora propõe, por fim, uma interseção teórica que reúne conceitos provenientes de duas grandes frentes de pesquisa política, o campo das Políticas Públicas (PP) e a esfera das Políticas Linguísticas (PL). Como resultados do estudo, fica claro que as ações implementadas em diferentes regiões deixam em evidência o risco de um retrocesso quando há o predomínio de políticas linguísticas impositivas, além de causarem contradições e conflitos entre as Políticas Linguísticas Públicas Educativas (PLPE) locais e revelarem a falta de diálogo entre os diferentes entes federativos.

Na mesma linha, reforçando a importância na elaboração de políticas linguísticas nacionais, Luciano Monteiro nos apresenta a contribuição de Mário de Andrade para o tema, delimitando o período de estudo entre 1928-1938. Monteiro discute o engajamento do escritor não somente na elaboração de políticas, como também no desenvolvimento da produção científica nos estudos da linguagem. Para tal, examina a obra ensaística de Mário de Andrade e sua atuação como organizador do Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada, em que foi criado o primeiro padrão “culto” de pronúncia para o Português do Brasil. A exploração das fontes documentais baseia-se em princípios elementares da pesquisa em história das ciências, articulados pelo autor com o debate metodológico do campo da história e historiografia da linguística. Monteiro aborda o papel da identidade linguística no horizonte de questões debatidas pela intelectualidade do período e enfatiza o papel de Mário de Andrade nas questões da linguagem para a construção da brasilidade na arte.

Com o objetivo de propor uma reflexão sobre os conceitos de representação e de identidade em contexto de imigração, Débora Costa e Telma Pereira apresentam o estudo intitulado “Esquecimento e silêncio como recursos de reconstrução identitária de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro”. As autoras consideram a representação, além de uma construção coletiva sobre um dado fenômeno, como intersubjetiva, discursiva, reflexiva, fluida e dinâmica. As autoras destacam que as identidades assumidas pelos sujeitos ao longo do

processo migratório contribuem para o seu esquecimento ou lembrança.

Outro trabalho que apresentamos nesta obra como grande contribuição metodológica para estudos sobre contato linguístico na perspectiva de práticas de linguagem, é o estudo de Rita Vallentin: “*Linguistic Practices. Theoretical approaches and empirical findings*”. Neste capítulo, Vallentin apresenta uma visão geral das abordagens linguísticas atuais para o conceito de *prática*. Após definir suas principais características de um modo geral, e predominantemente do ponto de vista sociológico, o conceito de prática é avaliado nas suas definições atuais e em seu uso na linguística. A autora expõe dois exemplos de estudos empíricos na Guatemala e no Brasil sobre como as histórias narradas podem ser analisadas como uma *prática* baseada na comunidade e conclui apontando algumas perspectivas sobre como o uso de *práticas* como um conceito linguístico pode melhorar produtivamente a atual teoria sociolinguística e a análise de dados empíricos.

Este livro aborda também o português na variedade brasileira como língua de herança na Europa. Nesta temática, Layla Jochmann apresenta o “Português Brasileiro como Língua de Herança em Berlim” estudo no qual a autora nos conta a história da Associação Bilingua e. V. que, desde 2009, oferece cursos de Português como Língua de Herança para crianças na cidade de Berlim, Alemanha. A autora discorre sobre alguns trabalhos desenvolvidos na temática Língua de Herança, além de relatar os esforços de iniciativas e associações na Europa que promovem a língua e a cultura brasileira. O objetivo de seu texto é relacionar os desafios enfrentados por essa associação que, em muitos aspectos, são comuns a outras instituições que ensinam o português como Língua de Herança no mundo.

Ainda na temática do contexto migratório, o estudo de Thábata Lima trata de um fenômeno de contato muito discutido e polemizado nos EUA: O Spanglish. Com base nos estudos que realiza sobre o tema, a autora percebe que, ainda que seja muito criticado e que haja muitas tentativas de coibir seu uso, o *Spanglish* tem se tornado a cada dia mais um símbolo de resistência e de pertencimento, pois não representa apenas um modo de falar “diferente”, mas revela um posicionamento, a projeção de uma nova identidade, na qual a preservação e a legitimação dos distintos usos linguísticos se tornam possíveis.

O último capítulo desta coletânea aborda o contato pelo viés da literatura. Carina Corrêa, ao discutir “A identidade linguístico-geracional da Literatura Pop alemã de 1990” nos apresenta um movimento social de marca identitária não apenas literária, mas também político-histórico-cultural, com o advento da Globalização neoliberal, que se iniciou como consequência dos acontecimentos da queda do Muro de Berlim, da dissolução do bloco comunista, do fim da Guerra Fria e da Reunificação Alemã.

Os trabalhos aqui reunidos são desenvolvidos na Linha *História, Política e Contato linguístico* do PPG em Estudos de Linguagem da UFF. Nesta publicação são apresentadas investigações e reflexões teóricas desenvolvidas por mestrandos, doutorandos, e pesquisadores filiados ao nosso Grupo de Pesquisa- LABPEC-UFF.

Convidamos todos a uma leitura do Contato “em movimento”, concebido em sua amplitude histórica, geográfica, política, social, étnica e, sobretudo, linguística.

Mônica Maria Guimarães Savedra

Universidade Federal Fluminense

From Isogloss to Glossotope: Towards a Virtual Research Environment for Multilingualism¹

Thomas Krefeld²

Speaking in its elementary form, beyond any media support, is bound to space: It is only possible if speaker and hearer are face to face in the same place. Thus, by the way, the history of media progress reflects the continuous effort of mankind to communicate when speaker and hearer cannot share the same place. Since spoken communication is a local event, the places of intense communication are to be seen as the origin of conventionalization of speaking and at the same time – what is paradoxical – of its variation: other places produce other conventions. The variability and multiplicity of human language is evident in space; and whoever wants to understand the dynamics of language variation and language change has to recognise this spatial embedment.

Therefore, the idea to use cartography for the representation of linguistic diversity came up soon with the mapping of other spatial parameters, like topography, geologic stratification, climate zones, population etc. (see. Rabanus 2005, Lameli 2009). The genre of the linguistic atlas, founded by Wenker 1881, evolved into a very successful research line³, which has permanently been modernised, up to nowadays. Nevertheless, the mapping of dialect forms in a quasi-geomorphologic manner is somewhat disadvantageous, because it suggests and, maybe, even creates a misleading conception of linguistic space, as will be shown in this paper.

Beside this linguistic topic, I want to give a first idea of how to organise a virtual research framework, which offers five main features:

- Documentation (e.g. the VerbaAlpina mapping function);
- Cooperation;
- Open source publishing;
- Data collection by crowdsourcing (e.g. VerbaAlpina application);
- Research laboratory.

All these features are directly accessible for teaching as also demonstrated by this paper which is published in the teaching module.

Geography and language – the isogloss

Linguistic atlases show the distribution of highly selected and more or less isolated linguistic items as documented in a net of dialectologic investigation points. The common and divergent features represent the relative linguistic similarity of those points and, in a certain sense, the linguistic profile of the investigated areas. Very important for dialect mapping is the concept of isogloss. This term means a line which marks the border of a distribution area (see Bloomfield 1933, chap. 19; Lang 1982, 65-71 and König 2009, 139).

1 Also available in <https://www.dh-lehre.gwi.uni-muenchen.de/?p=69157>

2 Professor Doctor Thomas Krefeld, Institut für Romanische Philologie, LMU München

3 This development was certainly favoured by the progresses in cartography which were partly technical, as the coming up of lithography, and partly thematic, e.g. the mapping of ethnical groups in Germany and in the Habsburg Monarchy; see the *Ethnographische Karte der österreichischen Monarchie* by Heinrich Berghaus 1845 and later under the same name the map by Karl von Czörnig 1855.

Quite soon, one of the pioneers of dialect geography, Carl Haag (see Haag 1898 and Schrambke 2009 98 ff.), developed a transparent procedure how to draw this line; this method, which is still applied, Goebel 2005, 503), uses simple geometric operations: in atlases, dialect areas are represented by a net of investigation points where data were collected. Thus, the borders of distribution run between those points which show a certain feature and those which lack it. The method now is to divide the investigated area in polygons without leaving any undefined place; each polygon corresponds exactly to one point and the isoglosses have to follow some polygon borderline (traced in blue in the figure below). The procedure is illustrated on the basis of 6 points:

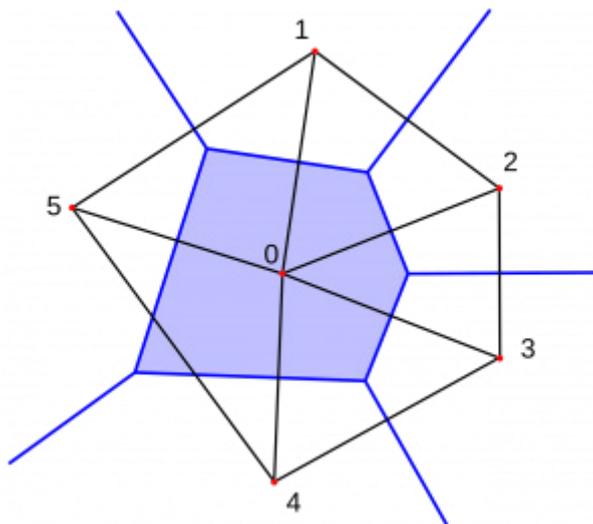


Figure 1 – (1) Voronoi-Thiessen-Polygon (<https://de.wikipedia.org/wiki/Voronoi-Diagramm#/media/File:Thiessen-Polygon.svg>)

- Link the point 0 with all neighbouring points (1-5) in order to triangulate the area (black lines);
- Drop the perpendicular bisectors on triangle side (blue lines);
- Link the intersection points of the perpendicular bisectors and get a polygon with point 0 in its centre;
- Color the polygon showing a certain feature (e.g. point 0) and get the visualisation of the area and the corresponding borders.

The application of this method to the variation of a dialect feature of Sicilian illustrates the schematising und idealising power of highly abstract isogloss maps. The definite article masculine singular is realised by two variants, *lu* vs. *u* (e.g. in IL SANGUE ‘the blood’; detail from AIS 88 (see NavigAIS):

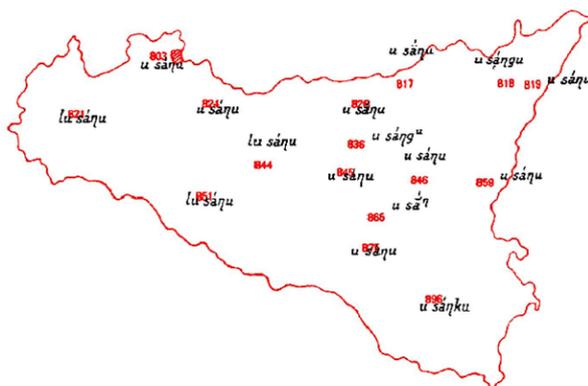


Figure 2 – (2) Analytic map: Variation of Sicilian definite article mask. sg. *lu* vs. *u* in AIS 88 IL SANGUE ‘the blood’

Whereas the detail of the original analytic map does not leave any doubt that the data were collected in isolated points, the isogloss map suggests the existence of homogeneous and compact areas and makes forget the weak empirical foundation of those areas which are nothing else but supposed to exist.

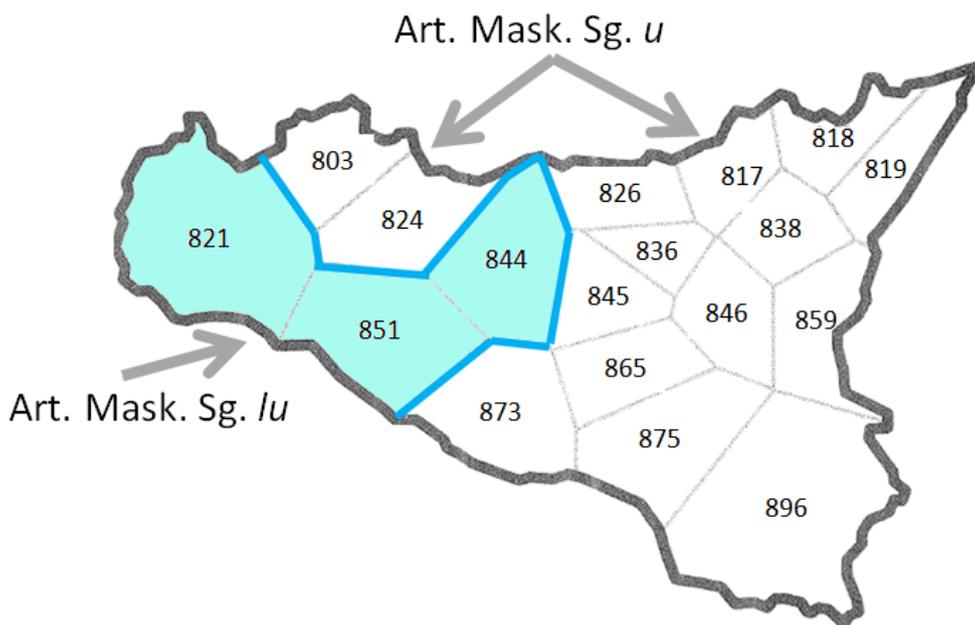


Figure 3 – (3) Isogloss map: Variation of Sicilian definite article mask. sg. *lu* vs. *u* in AIS 88 IL SANGUE ‘the blood’

Thus parqueting (“Parkettierung” in Goebel 2005, 503) is particularly good for visualising accumulations of features. Therefore it is fundamental for dialectometrical mapping elaborated by Hans Goebel and Roland Bauer. Often, the expression ‘isogloss’ is used in a very broad sense, without any geometric ambition, for lines which are drawn approximatively. A famous example is the ‘classical’ map of dialects in Italy by Gerhard Rohlfs 1937 (for the polygon version see Krefeld 2016).

What is more important than graphics is the function: isoglosses (not: polygons) are referring always to single features, that is to say that they do not represent language or dialect borders. Even in the case of isogloss bundles (some isoglosses with identical course) this is not necessarily true.

To sum up: tracing isoglosses is a traditional means of language mapping; it aims to dissect the tectonics of language areas. But the technique is totally static and inapt to reflect the dynamics and the ecology of communicative space which is not made out of languages but constructed by speakers when they are speaking. Isoglosses conserve a reductionist idea of linguistic space.

The geography of language – and the speaker

Good atlases indicate biographical data on their informants, concerning age, sex, education level, mobility; the canonical pattern was established by the famous *Aufnahmeprotokolle* of the AIS, which are short proceedings for each point of field research (see Jaberg & Jud 1928, 37-139). All these important details are cut off when isoglosses are extracted. To this, see the two following examples.

Example (1): Borrowing or bilingual speaker competence?

The first one is a phonetic detail found in the ‘speaking’ ALD-I (‘sprechender’ ALD-I); this audio atlas of alpine Rhaetoromance is conceived to be a supplement of the print version. It documents at least 21 investigation points (from totally 217), which are situated in the very core area of Ladin language in the

Dolomite mountains (Val Badia | Abteital, Gherdëina | Grödnertal, Fascia | Fassatal, Fodom | Buchenstein, Anpezo | Cortina d'Ampezzo). The points are encircled on the following map by a dotted line the (“limite della Ladinia brissino-tirolese”):

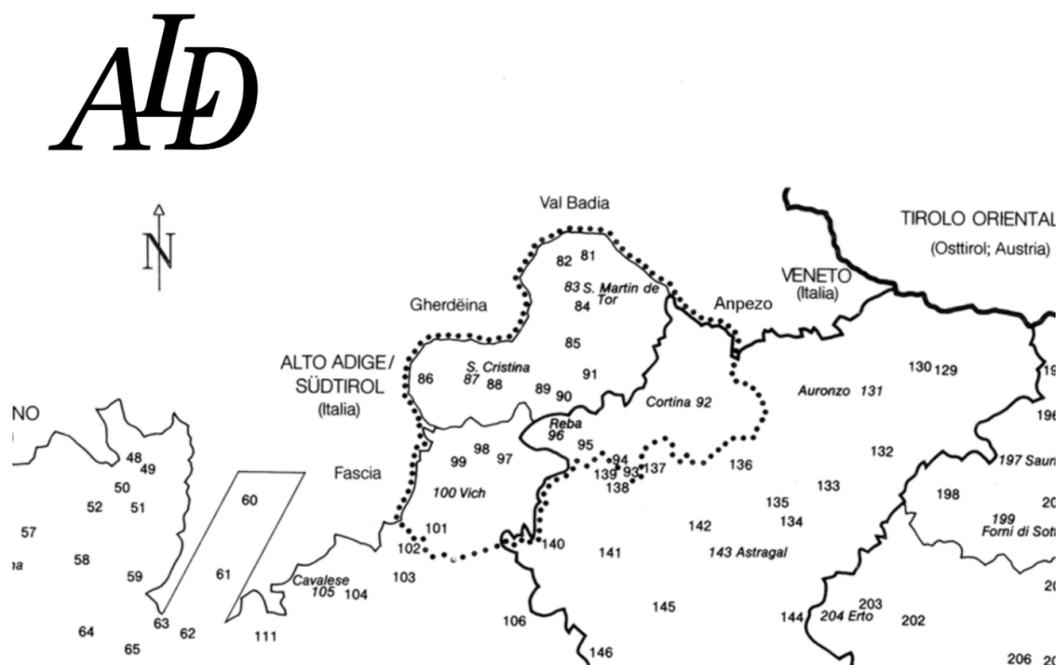


Figure 4 – (4) Die ‘Ladinia Brissino Tirolese’ gemäß Netz des ALD

In three points of the Gherdëina valley (points 86, 87, 88) was noted the same phonetic type, *l sak* for ALD 678 *il sacco* ‘the sack’:

86 - Bula

l sak / i sać

87 - S. Cristina

l sak / i sać

88 - Sëlva

l sak / i sać

Figure 5 - (5) der ALD Stimulus ‘il sacco – i sacchi’ im Grödnertal

In spite of the uniform transcription, the auditive impression is not the same, because in the points 86 (Bula) and 87 (Santa Cristina) the final consonant of the singular form is clearly aspirated, so that the transcription should be [-kh] – in contrary to p 88 (Sëlva), where the transcription [sak] is convincing. The question now is how the aspiration is to be interpreted. The two points are situated downwards, at the mouth of the valley and nearer to the language border. Two interpretations are possible:

- a. the dialects of the two villages 86 | 87 nearer to the Romance-German dialect border are stronger germanised, because the aspiration oft /K/ is without any doubt an influence of [kχ], characteristic of the German (Bavarian) dialects of South Tyrol; the feature would be a particularity of the local phoneme systems;
- b. the informants of the two points are bilinguals (like all inhabitants of the valley), but with German as their

dominant language; in this case, the feature would be an effect of the individual speaker competence (and not of language system).

Example (2): Diatopic variation or speaker’s level of education?

The following map (from Krefeld 2011) on the basis of AIS 9 and 1536 shows by means of symbols (and not isoglosses) the use of pleonastic conjunctions in Northern Italy (*quando che*, *cura che* and *mentre che* instead of simple *quando* ‘when’, *cura* ‘when’, *mentre* ‘whereas’). In points with readable numbers, only simple conjunctions were used.

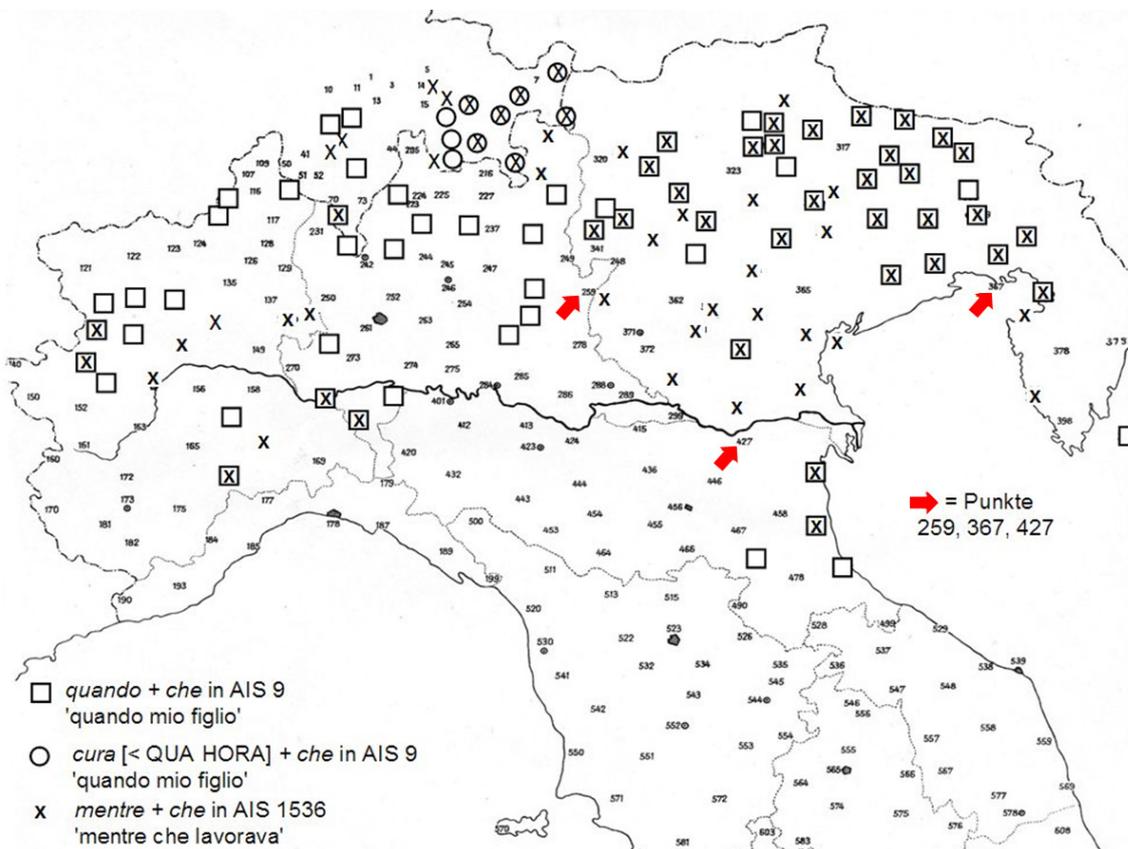


Figure 6 - (6) Pleonastic conjunctions in two AIS maps (Northern Italy)

The question is now, whether the opposition between simple and pleonastic conjunctions is purely diatopic (or: dialectal). Notwithstanding clear regional concentration, the global impression remains a bit diffuse. In three investigation points, marked with red arrows, the informants who use simple conjunctions were illiterate, as the proceedings tell us:

Proceedings AIS	English translation (Th.K)
“259 [...] Suj. [...] geringe Schulbildung; Analphabet” (Jaberg & Jud 1928, 69);	‘subject [...] low level of education. Analphabet’
“367 [...] Analphabet” (Jaberg & Jud 1928, 88);	‘Analphabet’
“427 [...] Analphabet. Schriftsprachlich beeinflussbar” (Jaberg & Jud 1928, 94).	‘Analphabet. Influenceable by standard language’

The variational status of these data is difficult to know: point 427 is at the edge of an area marked

with ‘x’; point 259 is situated in an diffuse area between ‘x’ and ‘□’ and point 367 is completely isolated.

There are two ways to handle this kind of records:

1. The variant selected by the informant is assigned a marker on the level of language, ‘diatopic’ or ‘diastratic’ with respect to the informant’s very low level of education. But note that the chosen simple conjunctions correspond perfectly to standard Italian.
2. The speaker’s variant selection is explained in the three cases by his linguistic insecurity; the cited notice in the proceedings of point 427 (“influenceable...”) is a hint at this interpretation. The variation, however, is according to the speaker, and not according to the language system.

The story of the so called Dalmatian language demonstrates the difficulty of dialectology in handling informants (see also Vegliotisch).

Multidimensional geolinguistics

After geolinguistics began to document different speaker categories and collected parallel data series which are visualised on the same map, the isogloss did not make sense anymore. The important innovation goes back to the two-dimensional atlas of the Middle Rhine region (*Mittelrheinischer Sprachatlas* [MRhSA]; see Bellmann 1986 and Bellmann & Joachim Herrgen & Jürgen Erich Schmidt 1994-2002), where younger mobile and older non-mobile speakers are confronted. This way, the MRhSA provided insights into the intricate relationship between dialectal and social variation.

Three further dimensions, age (‘diagenational’), level of instruction (‘diastratic’) and style (‘diaphasic’) were implemented and visualised in a completely new manner for the first time in the *Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay* (ADDU) by Harald Thun and Adolfo Elizaincín (Thun 2000). The maps distinguish for each point four feature characteristics which come from four data series based on four informants:

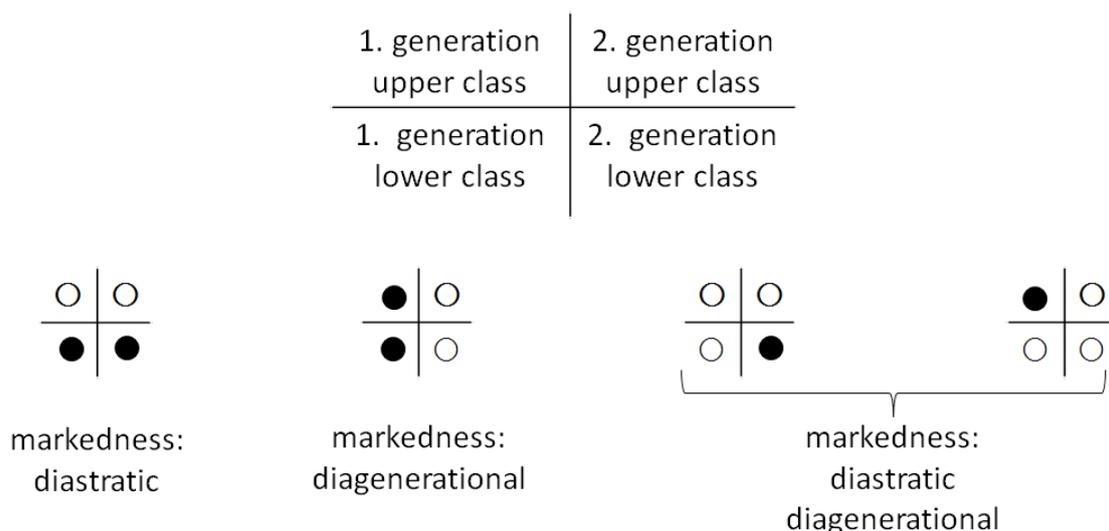


Figure 7 - Multidimensional visualisation on the base of four data series in ADDU

The same model was assumed by the *Atlante sintattico della Calabria* (AsiCa; see Krefeld & Stephan Lücke 2017); but this online atlas introduced in addition interactive symbols that can be clicked in order to give dialect data or other informations.

A substantially new approach came from Sicily, where the *Atlante linguistico della Sicilia* (ALS) interviewed in its socio-variational part 15 informants in each point; data of three generations, two levels of education, two language systems and two competence types (L1= Sicilian and L1= regional Italian) were registered.

From geolinguistic to communicative space

The speaker's language use is no doubt conditioned by the above mentioned factors (age, education levels, sex) and, maybe, others more; although a total determination of language behavior does not exist. Every informant (as every speaker as well) does not only select variants within his repertory, he creates also new variants and by mere observation of spoken data it is not evident, whether a used variant is an occasional innovation or is conventional. Only the multiplication of the number of informants can tell us.

Consequently, the modelling of language variation and language dynamics has to be centred around the speaker and his repertoire. The speaker's position and the routines upon which he is building up his personal communicative space becomes the object of mapping. Obviously, this space is not geographical at all, but social. Roman Jakobson's classic model (see Jakobson 1960) allows to understand how this particular kind of social space emerges spontaneously and unavoidably only by communication. The reason is that the "factors" he mentions have an intrinsic relationship with space.

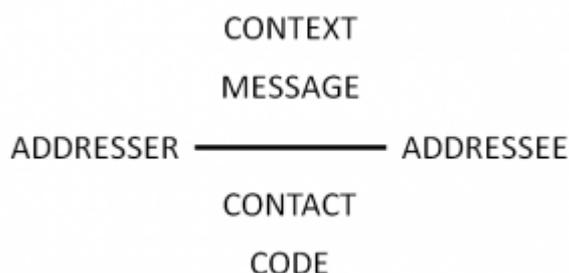


Figure 8 - "factors, inalienably involved in verbal communication" (Jakobson 1960, 351)

Yet the most simple constellation, immediate speaking, is space bound because only possible, when addresser and addressee are sharing simultaneously, face to face, the same place. Face to face communication is furthermore embedded in everyday life's 'spatial scale' (see Schütz & Luckmann 1979-1984, 63-68)⁴; the zones of this scale are the personalised and near networks (N), the area of living and working (A) and the institutions of the state controlled territory (T). Now the efficiency of communicative space turns up, when we look how far the language/varieties of speaker's repertory and those of the scales match.

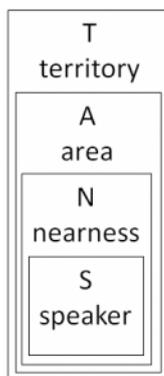


Figure 9 - The speaker and three scales of communicative space

⁴ «Everyday life's spatial scale» is my translation for «räumliche Aufschichtung der Lebenswelt», used by Schütz/Luckmann 1979 in the German original.

Note that the territorial language(s) (T) are in a way imposed by the state, top down, but as they are used in public education, and especially for alphabetisation they play an important role for cognition and for socialisation as well. Nevertheless, in dialect regions or wherever minority languages without T-status are spoken, the T-languages are not necessarily the dominant languages of N and A. The speaker-based modelling of communicative space allows to visualise how completely different individuals are living together in identical areas and territories:

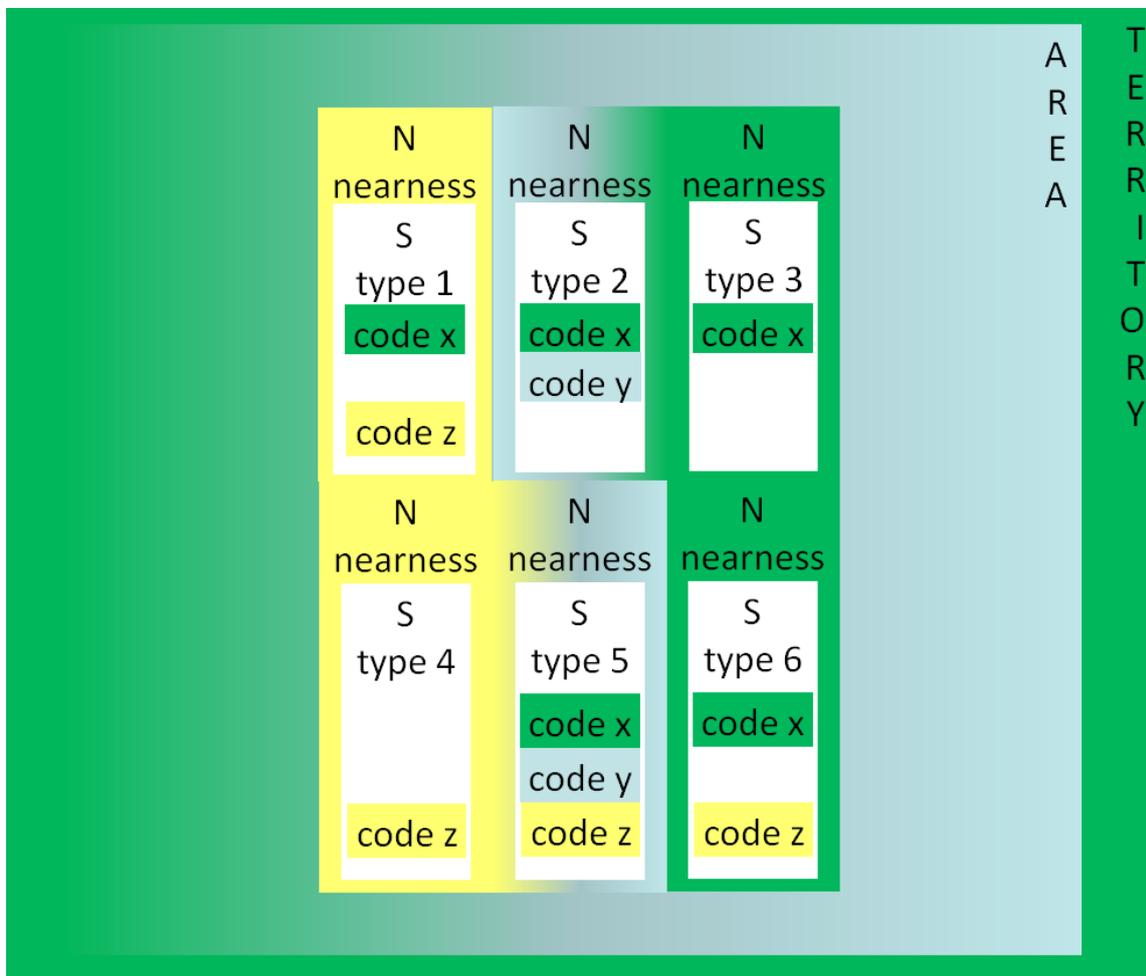


Figure 10 - Speakers with different repertoires sharing the same area and territory

Some frequent speaker types (as above)

- | | |
|-----|---|
| (1) | Bilingual migrant |
| (2) | Dialect speaker |
| (3) | Autochthonous without dialect |
| (4) | Monolingual migrant |
| (5) | Speaker with migrant ancestors |
| (6) | Autochthonous with competence in migrant language |

The communication between speakers with different, only partially overlapping repertoires is of special interest for the emergence and the diffusion of linguistic variants, because it is the condition for spontaneous contact and exchange between different codes. The following figure schematises the communications between speakers having one code (CODE x) in common.

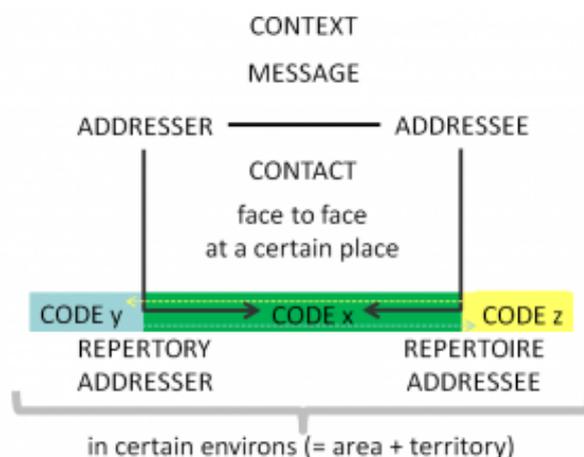


Figure 11 - Communication between type 1 and type 2 speakers

The communicative behaviour of both is not only influenced by the purpose and understanding of the MESSAGE; because the specific verbal realisation of the MESSAGE is object of perception. The perceiving addressee is highly sensitive and filters out automatically all salient variants in phonology, lexic, morphosyntax and pragmatics; simultaneously connected associations are triggered. This is, in fact, the essence of markedness in variational linguistics (see above): it is nothing else but perceptual saliency of those variants which are associated with non-linguistic knowledge, e.g. ‘who speaks like this has a low instruction level’, ... ‘has an Italian accent’, ... ‘comes from the countryside’, ... ‘is an urban teenager’ etc.

To investigate the speaker’s variation and knowledge is one of the tasks of perceptual linguistics (see the programmatic paper by Krefeld & Pustka 2010 and especially for diatopics the fundamental study of Christoph Purschke 2011). Much work is still to be done because the tradition of variational linguistics is exclusively concerned with production data. However, it is impossible to extract markedness only from analysing speech production (see Koch & Oesterreicher 1990).

Speech perception, though, is not only useful for resetting research in variational linguistics. It has a direct impact on speech production as well; when roles are inverted and the addresser takes the role of the addressee, he accommodates his speech often unconsciously to that he listened to immediately before (see Giles 2008) and especially for phonetics (Babel & McGuire & Walters & Nicholls 2014). Accommodation is a powerful motor of variant diffusion in the communicative space.

Basic units of communicative space – glossotopes

Geolinguistic concepts which are exclusively speech-based are not compatible with an approach founded in the speaker’s language repertoire and his routines using these languages in his specific linguistic environments. This basic unit might be called glossotope, from Greek γλῶσσα | *glossa* ‘tongue, language’ (TLG 353) and τόπος | *topos* ‘place’ (TLG 1806) (see Krefeld 2002, 159 and Krefeld 2004, 25). The founding idea of the approach is constructivist although the speaker is not presumed to be absolutely free: he can hardly elude the linguistic priming received by socialisation. But it is equally important to respect that his repertoire, apart from this original disposition, remains lifelong open-ended. The impact of other languages is unpredictable:

his brothers and sisters may live with partners having another L1, and siblings as well with again other first languages and so on (see the case studies from Friulians in Bavaria analysed in Luca Melchior 2009). New WE-horizons may arise from these unpredictable networks, or: speaker communities, so that bilingualism and multilingualism have indeed a strong potential for identity (re)formation. The specific identity grounded in multilingualism has always been disregarded by dialectology and even in contemporary research about migration migrants are asked whether they feel to belong either to the region (and language community) they came from or to that they are actually living in. The existence of ‘third’ identities, experienced in a positive way, has to be accepted.

Glottoscopy 2.0: online-mapping of complex communicative spaces

Little is known about spatial structures behind communicative networks of different speaker types. We should therefore use the new communication technology in order to implement a kind of glottoscopy⁵. Such a project must be driven by a continuous proliferation of informants and include the spatial relations created by mobile devices. The tremendous success of the smartphone is not least due to the fact that it allows different forms of quasi-synchronous communication without being present at the same place (see Jakob 2017).

Scientific use of web technology allows the following procedure:

- The data collection is done by smartphones or other mobile devices; data are georeferenced, with timestamp, and visualised on virtual maps.
- The informants are recruited and augmented by means of a structured but open network; dialect speakers with standard competence are also seen to be bilingual.
- When registering, each networker indicates his language repertoire, his sex and age.
- Only registered networkers invite others to whom they are connected by some social relation which reflect the scales of communicative space.

Scale of communicative space	Social relation	languages/dialects
Nearness	family/partner ♥, friends ♠,	♥♥♥♥♥ ♠♠♠♠♠
Area	clients/salespeople/doctors/patients ⊕, unkowns without official function ⊗	⊕⊕⊕⊕⊕ ⊗⊗⊗⊗⊗
Territory	representatives of national institutions (municipality, school) ♦	♦♦♦♦♦

- All networkers are asked at unpredictable moments in which language/dialect they are communicating at that very instant (or just before) and to whom. The moments of investigation are selected as to represent prototypical working hours and leisure time. The results might be visualised as in the following

5 For euphonic reasons glottoscopy is preferred to glossoscopy, more similar to glossotope, which seemed better than glottotope, still for euphonic reasons.

mockup pictures; the symbols stand for social relations (as above) and the colours for languages; the hyphen (-) marks face to face communication and the dotted line marks communication by media. The mockup example is willfully very small; the usability is realistic, because similar crowd sourcing technology is already used (for quite different purposes) in our project VerbaAlpina.



Figure 12 - Mockup: the network's communicative activity at a moment of prototypical working hours (yellow circles = responding networkers)

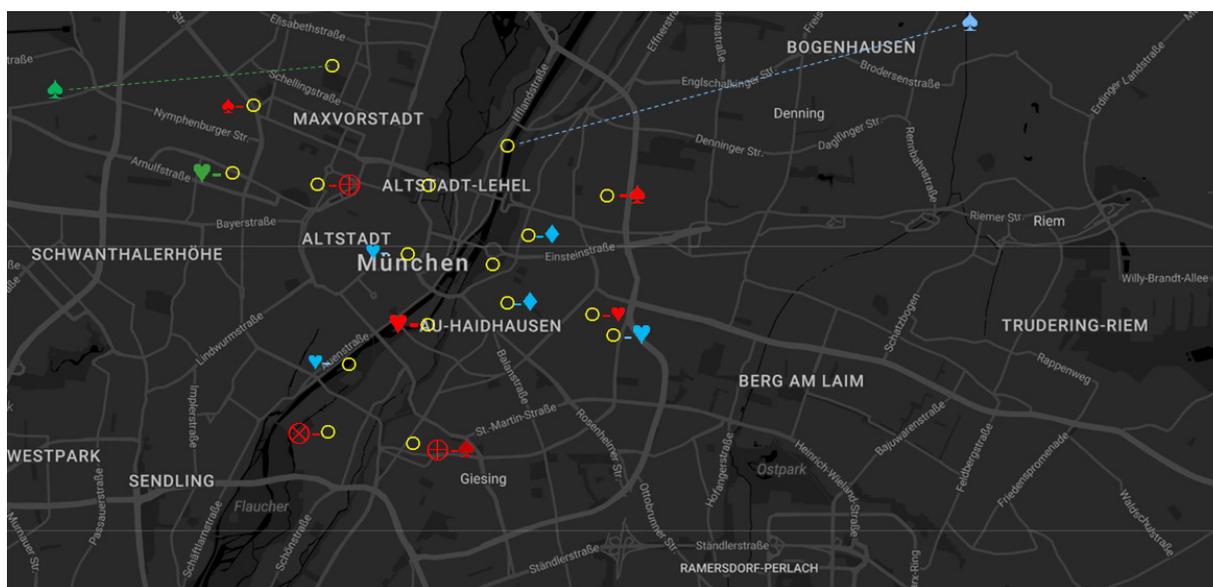


Figure 13 - Mockup: the network's communicative activity at a moment of prototypical leisure time

All data could be filtered according to the different categories (social relationship, language etc.) or synthetically represented. This way the glossotopes of every networker will come out. Apart from mapping, statistical documentation or symbolic representation, as following, is imaginable.

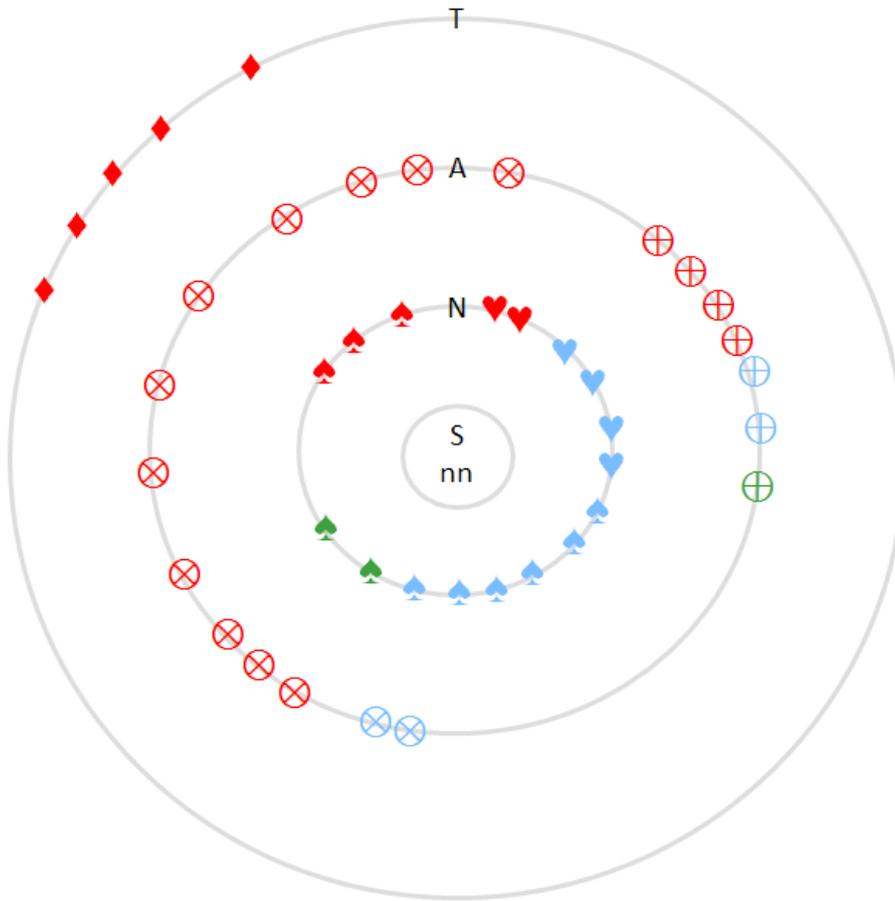


Figure 14 - Hypothetic visualisation of a glossotope

The sketched method is also adapted for the representation of global family networks, which have derived in large numbers from ‘classical’ push areas of emigration. Families from Southern Italy, for instance, often have members living in two or three continents. To what extent new media and communication technology contributes to the maintenance of such intercontinental networks seems to be totally unexplored. It would be fascinating to document how identical input languages/dialects, e.g. Sicilian, grow apart to secondary migration varieties when exposed to different language contacts and embedded in different society types (e.g. Brazilian vs. German vs. Australian vs. Italian Sicilian):



Figure 15 - Mockup: migration induced communicative space (with Neapolitan nucleus)

Thus, the aggregation of connected glossotopes gives insights into the functioning of highly complex and dynamic communicative spaces. To put it in the way of the important German philosopher Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716): Communicative space is what results from the individual glossotopes, when put together⁶.

References

- AIS: JABERG, Karl; JUD, Jakob. *Sprach- und Sachatlas Italiens und der Südschweiz*. Zofingen: Ringier, (1928-1940)
- BABEL, Molly; McGUIRE, Grant; WALTERS, Sophia; NICHOLLS, Alice. *Novelty and social preference in phonetic accommodation*. *Laboratory Phonology 5*, 2014, p. 123-150.
- BARBARIĆ, Philipp. *Che storia che gavemo qua: Sprachgeschichte Dalmatiens als Sprechergeschichte (1797 bis heute)*. Stuttgart: Steiner, 2015
- BELLMANN, Günter. Zweidimensionale Dialektologie. In: BELLMANN, Günter. *Beiträge zur Dialektologie am Mittelrhein*. Stuttgart: Steiner, 1986, p. 1-55
- BELLMANN, Günter & HERRGEN, Joachim & SCHMIDT, Jürgen Erich. *Mittelrheinischer Sprachatlas [MRhSA]*, Bde. 1-5. Stuttgart: Steiner. (1994-2002)
- BERGHAUS, Heinrich. Ethnographische Karte der Osterreichischen Monarchie. Nach Bernhardi und Safarik und eigenen Untersuchungen. In: STÜLPNAGEL, Friedrich von, *Stieler's Hand-Atlas über alle Theile der Erde und über das Weltgebäude*, 1846
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933
- CZÖRNIG, Karl von. *Ethnographische Karte der Österreichischen Monarchie*. <https://bildsuche.digitale-sammlungen.de/index.html?c=viewer&bandnummer=bsb00073022&pimage=3&v=150&nav=&l=de> , 1855
- GILES, Howard. *Communication accommodation theory*. New York: Sage Publications, Inc., 2008
- GOEBL, Hans. Dialektometrie. In: PIOTROWSKI, Rajmund G.; ALTMANN, Gabriel; KÖHLER, Reinhard. *Quantitative Linguistik - Quantitative Linguistics*. Berlin: De Gruyter, 2005, p. 498-531
- GOEBL, Hans. *Sprachatlas des Dolomitenladinischen und angrenzender Dialekte*, 1. Teil ("Sprechender"). <http://ald.sbg.ac.at/ald/ald-i/index.php?id=0001&lang=de>, 2005
- HAAG, Carl. *Die Mundarten des oberen Neckar- und Donaulandes (Schwäbisch-alemannisches Grenzgebiet: Baarmundarten) mit Karte*. Reutlingen: Buchdruckerei E. Hutzler, 1898
- JABERG, Kar; JUD, Jakob. *Der Sprachatlas als Forschungsinstrument: kritische Grundlegung und Einführung in den Sprach- und Sachatlas Italiens und der Südschweiz*. Halle (Saale): M. Niemeyer, 1928
- JAKOB, Katharina. *Medienbedingte Variation am Beispiel italienischer WhatsApp-Chats*. <http://www.kit.gwi.uni-muenchen.de/?p=3398&v=1>, 2017
- JAKOBSON, Roman. Closing Statement: Linguistics and Poetics. In: SEBEOK, Thomas. *Style in Language*. Cambridge (Mass.): MA: MIT Press, 1960, p. 350-377
- JAKOBSON, Roman. Linguistik und Poetik [1960]. In: *Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979, p. 83-121
- KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. *Gesprochene Sprache in der Romania, Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990

KREFELD, Thomas. La dissociazione dello spazio comunicativo in ambito migratorio (e come viene

⁶ «Space is, in short, what results from the places, when put together» - my translation from the Germ. original: «Raum ist kurzum das, was sich aus den Orten ergibt, wenn man sie zusammennimmt.» (Leibniz 2006, 69)

- percepita dai parlanti): i meridionali in Baviera. In: D'AGOSTINO, Mari. *Percezione dello spazio, spazio della percezione. La variazione linguistica fra nuovi e vecchi strumenti di analisi*. Palermo: Centro di studi filologici e linguistici siciliani, 2002, p. 157-172
- KREFELD, Thomas. *Einführung in die Migrationslinguistik: Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004
- KREFELD, Thomas. *Sag mir, wo der Standard ist, wo ist er (in der Varietätenlinguistik) geblieben?*. In: DESSÌ SCHMIDT, Sarah u.a., *Rahmen des Sprechens. Beiträge zu Valenztheorie, Varietätenlinguistik, Kreolistik, Kognitiver und Historischer Semantik. Peter Koch zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr., 2011, p. 101-110
- KREFELD, Thomas. Toskanisch. In: SCHIERHOLZ, Stefan J.; WIEGAND, Herbert Ernst. *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*, 2016
- KREFELD, Thomas; PUSTKA, Elissa. *Perzeptive Varietätenlinguistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010
- KREFELD, Thomas; LÜCKE, Stephan. *Atlante sintattico della Calabria (AsiCa)*. <https://www.verba-alpina.gwi.uni-muenchen.de>, 2017
- KÖNIG, Werner. *dtv-Atlas zur deutschen Sprache*. München: dtv, 2009
- LAMELI, Alfred. *Linguistic atlases - traditional and modern*. Berlin: de Gruyter, 2009, p. 567-592
- LANG, Jürgen. *Sprache im Raum*. Tübingen: Niemeyer, 1982
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. Briefwechsel mit Samuel Clarke [1716]. In: DÜNNE, Jörg; GÜNZEL Stephan. *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft*. Palermo: Suhrkamp, 2006, p. 58-73
- LENZ, Alexandra N. Emergence of Varieties through Restructuring and Reevaluation. In: AUER, Peter & SCHMIDT, Jürgen Erich. *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation*. Volume 1: Theories and Methods. Palermo: De Gruyter, 2010, p. 295-315
- MELCHIOR, Luca. *Sù pes Gjermaniis. Zwischen Dissoziation und Integration: Kommunikationsräume friaulischer Einwanderer in Bayern*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009
- PURSCHKE, Christoph. *Regionalsprache und Hörerurteil: Grundzüge einer perzeptiven Variationslinguistik*. Stuttgart: Steiner, 2011
- RABANUS, Stefan. *Sprachkartographie des Deutschen: von Schmeller bis zum Digitalen Wenker-Atlas*. In: DI MEOLA, Claudio; HORNING, Antonie; REGA, Lorenza. *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 6.-7. Februar 2004), 344-362. <http://www.dlls.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid213717.pdf>, 2005
- ROHLFS, Gerhard. *La struttura linguistica dell'Italia*. Leipzig: Keller, 1937
- SCHRAMBKE, Renate. Language and space: Traditional dialect geography. In: AUER, Peter; SCHMIDT, Jürgen Erich. *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation*, Berlin: De Gruyter, 2009, p. 87-107
- SCHÜTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas: *Strukturen der Lebenswelt, 2 Bde*. Frankfurt/M: Suhrkamp. (1979-1984)
- TLG: *The Online Liddell-Scott-Jones Greek-English Lexicon*. <http://stephanus.tlg.uci.edu/ljsj/#eid=23178&context=lsj&action=from-search>, 2014
- THUN, Harald. *Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU). T. 1, Consonantismo y vocalismo del español: Fasc. A. 1. Lateral palatal (/l/, ll) y fricativa mediopalatal (/j/, y): lleísmo, yeísmo, zeísmo y seísmo en el español uruguayo*. Kiel: Westensee-Verlag, 2000
- WENKER, Georg. *Sprach-Atlas von Nord-und Mitteldeutschland: Auf Grund von systematisch mit Hülfe der Volksschullehrer gesammelten Material aus circa 30 000 Orten*. Straßburg: Trübner, 1881

Os processos de transculturalidade no contexto da imigração italiana no Brasil

Mario Luis Monachesi Gaio⁷

Resumo: Frequentemente confundida com interculturalidade, multiculturalidade ou qualquer outra denominação que aborde a questão do encontro e mescla de culturas, a transculturalidade se perde no meio de “uma selva de conceitos competindo por sobrevivência” (BURKE, 2009, p. 34). Neste artigo, a Transculturalidade é abordada a partir do conceito seminal de Ortiz (1999 [1940]) até chegar às definições de Welsch (1999). Com base da tese de doutoramento do autor (GAIO, 2017), mostramos que sua definição merece ser isolada dos outros conceitos para mais bem ilustrar a composição multiétnica da população brasileira, profundamente marcada por traços culturais de diversos povos e que carrega um legado (trans)cultural através dos processos de etnicidade que estão em movimento. Explicitamos o caso da imigração italiana e discutimos os conceitos de transnacionalismo e diáspora. Por fim, mencionamos o que Canevacci (2004) chama de Sincretismo Cultural.

Palavras-chave: transculturalidade; imigração; transnacionalismo; diáspora; etnicidade em movimento

Abstract: Often confused with interculturality, multiculturalism, or any other denomination that addresses the issue of mixing cultures, Transculturality loses itself in the midst of “a jungle of concepts competing for survival” (BURKE, 2009, 34). In this essay we approach transculturality from Ortiz’s (1999 [1940]) seminal concept up to the definitions given by Welsch (1999). Based on the author’s doctoral thesis (GAIO, 2017) we show that its definition deserves to be isolated from the other concepts in order to better illustrate the multi-ethnic composition of the Brazilian population, deeply marked by cultural traits of diverse peoples and that carries a (trans)cultural legacy through the processes of ethnicity that are in motion. We explain the case of Italian immigration and discuss the concepts of transnationalism and diaspora. Finally, we mention what Canevacci (2004) calls Cultural Syncretism.

Keywords: transculturality; immigration; transnationality; diaspora; ethnicity in motion

Introdução

Em nossa tese de doutoramento, defendida em março de 2017, trabalhamos com etnicidade em movimento e o tema da transculturalidade foi um dos capítulos principais do aporte teórico que sustentava todo o nosso trabalho, refletido em seu título: “*Etnicidade Linguística em Movimento: os processos de transculturalidade revelados nos brasileiro-italos do eixo Rio de Janeiro-Juiz de Fora*”. Na tese, discorremos sobre imigração, com ênfase na imigração italiana, chamada por vezes de diáspora itálica, e nas peculiaridades inerentes aos povos daquela península, com seus costumes e suas línguas, que habitavam um território recém-unificado e transformado em Estado-nação.

A transculturalidade foi abordada a partir de sua gênese, a transculturação, de Fernando Ortiz e como se trata de um tema que envolve encontro de povos e culturas, discorremos também sobre diáspora e transnacionalismo. Para concluir, mostramos o caminho apontado por Canevacci (2004) para o Sincretismo Cultural. Portanto, esse artigo é uma adaptação resumida de um dos capítulos da nossa tese. Cada capítulo expõe os assuntos separadamente, que devem ser entendidos num contexto global.

Migração – o caso italiano

Ainda antes da unificação da Itália os cidadãos italianos já emigravam em busca de trabalho e melhores condições de vida. Por se tratar de uma península, todas as regiões estão relativamente próximas ao mar e o território central é bastante montanhoso, o que sempre dificultou a obtenção de recursos para o sustento das famílias. Essas características favoreceram as migrações de italianos para regiões vizinhas, seja para planícies, onde havia boas condições para a agricultura, seja para as cidades (BERTONHA, 2005, p. 81).

Olhando sob outro prisma, o território italiano sempre foi um lugar de passagem, dada a sua localização,

⁷ Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Europa-Universität Viadrina (EUV) (cotutela). E-mail: mmlgaio@id.uff.br

bem em meio ao mar Mediterrâneo. Um território que surge do arco alpino e desemboca no mar que foi durante anos a principal via de circulação entre oriente e ocidente. Sua geografia tinha uma vocação natural para provocar invasões e conflitos, mas também para estabelecer relações, fazer contatos e escambos (GAMBI, 1972, *apud* TRIFONE, 2010, p. 21).

No fim do século XIX, logo após a unificação e suas decorrentes dificuldades, esse movimento migratório aumentou sensivelmente. O nascimento do *Regno d'Italia* unificou não somente territórios, mas também o mercado capitalista. A industrialização e os métodos capitalistas utilizados no campo, chegados na Itália um pouco mais tarde do que em países do norte da Europa, provocaram efeitos devastadores para os camponeses, que não conseguiam concorrer com os grandes produtores. Muitos faliram e foram obrigados a vender suas terras o que estimulou a opção pela emigração. (BERTONHA, 2005, p. 84).

Como corolário, as transformações tecnológicas da época, tais como ferrovias e o navio a vapor, aceleraram significativamente o processo de emigração, tanto em quantidade como em velocidade (BERTONHA, 2005, p. 85). O mesmo autor indica que em 100 anos, entre 1870 e 1970, cerca de 26 milhões de pessoas deixaram a Itália, o que corresponde à própria população italiana de 1870. E algo entre 7 e 8 milhões não retornaram. Trata-se evidentemente de números impressionantes, principalmente se considerarmos que essa emigração se deu em direção a quase todo o planeta, com destaque para as Américas, a própria Europa e a Oceania.

Transnacionalismo

O transnacionalismo é definido de duas formas, ou sob duas diferentes abordagens, de acordo com a corrente de estudo; uma mais usada por antropólogos, sociólogos e historiadores estadunidenses e outra mais difundida entre cientistas políticos europeus (MIRDAL; RYYNÄNEN-KARJALAINEN, 2004). A primeira considera que seja uma combinação entre associações de cunho político, econômico, redes sociais e identidades culturais que se conectam a pessoas e a instituições de dois ou mais Estados-nação. A segunda vê o transnacionalismo como um sentimento supra-estatal, que envolve identidades e lealdades que vão além da relação do indivíduo com o Estado-Nação. Esses conceitos foram assim descritos por Leo Lucassen e Anita Böcker em workshop apresentado no *Netherlands Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Sciences* (NIAS), em dezembro de 2002, em Wassenaar (Holanda).

Para exemplificar, um indivíduo filho de imigrantes, nascido e criado em determinado Estado-nação, mas que tenha vínculos sociais e cívicos com o Estado-nação dos pais, tais como a nacionalidade por *jus sanguinis*, a frequência a clubes ou associações recreativas destinadas a imigrantes e algum conhecimento da língua nacional de origem, seria um sujeito envolvido em transnacionalismo do primeiro caso, mas não necessariamente do segundo, que depende de um comprometimento empático maior. Evidentemente o segundo conceito é bem mais abstrato porque medir o grau de lealdade de alguém a um grupo ou a uma nação não é empreitada simples. Um bom exemplo de transnacionalismo do segundo caso são as associações islâmicas, como a Liga Árabe Europeia, na Bélgica. Envolve forte reconhecimento identitário e independe do estado nacional de origem dos membros.

A partir do conceito do primeiro caso, entendemos que a transnacionalidade de um indivíduo é a sua condição de ser mais ou menos transnacional, de acordo com a relação entre as nacionalidades envolvidas e as experiências pessoais vividas. Em outras palavras, é a condição do indivíduo como agente e paciente

do transnacionalismo. No mundo corporativo a transnacionalidade costuma se referir a empresas que atuam em mais de um país e a processos que envolvam mais de uma nação. Essa concepção não nos interessa. A transnacionalidade com que trabalhamos é de natureza humana.

O transnacionalismo, quando referido a um indivíduo, é um fenômeno relativo, e as nuances dessa relatividade são as variações da transnacionalidade. Como propõem Fauser *et al.* (2012), a transnacionalidade de um indivíduo pode ser mensurada através de metodologia baseada em dados que analisam quantitativamente quatro itens: as trocas de valor financeiro, tais como envio e recebimento de remessas; as relações pessoais, tais como os vínculos com parentes residindo no exterior; a identificação pessoal com o país de origem; as práticas culturais, tais como a leitura regular de jornais e revistas do país de origem⁸.

Há que se considerar, porém, que os resultados da averiguação e quantificação desses dados são mais claros e objetivos em imigrantes da atualidade, ainda em vida, pois são cidadãos que estão vivenciando diretamente a experiência de deixar a própria terra e viver em outro país.

Diáspora e transnacionalidade também podem ser estudadas conjuntamente. Embora sejam fatos distintos, há elementos de conexão entre ambos. A revisão crítica que Bonnerjee *et al.* (2012) fazem da ideia de comunidades conectadas (*connected communities*) em relação a diáspora e transnacionalidade nas ciências sociais coloca esses dois conceitos ligados um ao outro. O trabalho explora a ideia de uma conectividade que permeia comunidades diaspóricas e transnacionais. Abordam o tema focando em quatro áreas, a saber: histórias da comunidade; lar, comunidade e migração; cidades, comunidades e conexões; comunidades de fé e diásporas religiosas⁹.

No contexto da pesquisa desenvolvida em nossa tese, em que há poucos imigrantes ainda vivos e muitos descendentes desses imigrantes, de acordo com a proposta de Fauser *et al.* (2012) haveria uma transnacionalidade por herança, uma transnacionalidade medida pelos legados culturais deixados pelos que imigraram, entremeada pelas características da sociedade brasileira, uma sociedade multiétnica em movimento (SAVEDRA & GAIO, 2015). É, ao fim e ao cabo, o próprio processo de transculturalidade.

Diáspora

Diáspora invoca a ideia de dispersão de um povo pelo mundo, forçada pela expulsão de seu território. Vincula indiretamente povo a etnia, e à ocupação territorial por períodos seculares. Historicamente esse termo é associado aos judeus, expulsos de sua terra e dispersos pelo mundo. São dois os pilares básicos que sustentam o seu conceito: expulsão e dispersão. Cabe, no entanto, uma breve reflexão sobre a definição de povo. Grassi *et al.* (2014, p. 229) sugerem povo como uma formação social distinta, caracterizada por uma identidade específica e por um sentimento de pertencimento comum, seja a uma família, a uma localidade, a uma etnia.

Embora o senso comum ainda nos faça associar diáspora ao povo judeu, é inegável que ele se encaixe perfeitamente ao que ocorreu aos africanos durante o nefasto período de mercado de africanos escravizados. Da mesma forma, pode-se comparar os movimentos migratórios atuais, sobretudo da América Latina para os EUA, e da África e Ásia para a Europa, como as diásporas contemporâneas. É bem verdade que não se trata rigorosamente de expulsão do próprio território, na acepção que considera a transitividade objetiva direta do

8 Cf. FAUSER et al. *Transnationality and Social Inequalities of Migrants in Germany*. SFB 882 Working Paper Series n. 11, December 2012 (<http://www.sfb882.uni-bielefeld.de/>)

9 Cf. BONNERJEE, Jayani et al. *Connected Communities: Diaspora and Transnationality*. Queen Mary University of London. Jan. 2012

verbo como resultado de um sujeito que exerce a ação – alguém expulsa alguém. Porém, o sujeito dessa ação pode ser interpretado como um fato, um acontecimento, uma situação particular. A falta de necessidades básicas – água, comida, segurança... - para a fixação de um povo em um território pode expulsar esse povo desse território, mesmo que seja habitado há séculos pelos seus ancestrais. O verbo se torna reflexivo - o próprio povo ‘se’ expulsa – ou mantém sua natureza transitiva direta, se tomarmos as condições básicas de sobrevivência como o agente.

Considerando, como já vimos, a volumosa emigração italiana para o mundo, podemos então chamar esse movimento migratório de diáspora itálica¹⁰. Esse conceito nos ajudará a entender melhor a relação das identidades dos sujeitos diaspóricos (CANEVACCI, 2004) com a transculturalidade na formação do Brasil. Vejamos o que diz Canevacci (2004, p. 81):

Assim as novas identidades-diaspóricas exprimem desafios e irregularidades tanto em relação à ordem administrativa estatal hospedeira como em relação ao controle das origens transplantadas no mesmo território. Frequentemente as formas linguísticas e flutuantes desses desafios se exprimem com múltiplos módulos de sincretismo cultural.

O que é isso senão o que aconteceu nas cidades e estados brasileiros que receberam imigrantes desde o século XIX? E considerando a enorme quantidade de cidadãos provenientes da península itálica, é plausível considerar a imigração italiana como uma diáspora moderna, aos moldes da descrita e exemplificada por Canevacci.

A distinção que o antropólogo italiano faz entre sujeito nomádico e sujeito diaspórico se coaduna com o trabalho de pesquisa desenvolvido na nossa tese de doutoramento, uma vez que analisamos contextos urbanos de imigração. O sujeito nomádico é irredutível às cidades, o sujeito diaspórico é multiplicativo nas metrópoles. As diásporas, mais cedo ou mais tarde, vão terminar nas metrópoles. Os sujeitos diaspóricos são decisivos para a produção da nova metrópole. Sem diáspora não existem metrópoles. Na delimitação geográfica do nosso estudo, estabelecemos um eixo com um centro urbano em cada ponta, Juiz de Fora e Rio de Janeiro. Juiz de Fora está longe de ser uma metrópole, mas é importante centro regional urbano. Já no fim do século XIX a sua vocação industrial colocava a cidade em dessintonia com o contexto predominantemente agrário e conservador do estado de Minas Gerais. A cidade “despiu-se de sua herança colonial para vestir com euforia o manto da civilização, seguindo exemplarmente os passos do Rio de Janeiro” (SILVA, 2002). Quanto ao Rio de Janeiro, repetimos as palavras de Croci (2011, p. 95): é a primeira metrópole multiétnica brasileira.

Segundo Brubaker (2005, p. 3), do ponto de vista do território de origem, emigração é definida como diáspora mesmo quando os emigrantes assimilam bem as novas culturas, que é bem o caso da diáspora itálica¹¹. Essa afirmação parece corroborar com a definição de sujeitos diaspóricos de Canevacci (2004) no que diz respeito à imigração italiana no Brasil, principalmente aquela que ocupou centros urbanos. Durante alguns anos os italianos eram minorias não territoriais (PUSKÁS, 2009, p. 53), mas sua dispersão pelas cidades e assimilação à nova sociedade os transformaram em sujeitos diaspóricos. Como consequência, o legado transmitido às suas gerações posteriores são transculturais, na medida em que as culturas já foram interpenetradas.

10 Usamos o termo ‘itálica’, e não ‘italiana’, por considerar a abordagem do *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo* (GRASSI *et al.*, 2014) adequada e coerente com o nosso trabalho. O uso de itálica desvincula propositalmente a ideia de nacionalidade que viria carregada em ‘italiana’. São diásporas de “pessoas com identidades diferentes que, nem sempre podem ser definidas como italianas no sentido próprio do termo, mas sim itálicas.” (“*persone con identità differenti che non sempre possono essere definite come italiane nel senso proprio del termine, ma più italiche*”)

11 O autor fala em diáspora italiana (*italian diaspora*). Optamos pelo termo itálica como explicado na nota anterior.

A identidade cultural diaspórica nos ensina que as culturas não se conservam sendo protegidas de qualquer ‘entrelaçamento’. Ao contrário, provavelmente só podem continuar a existir como produto desse entrelaçamento. Culturas, assim como identidades, são constantemente remodeladas¹² (BOYARIN & BOYARIN, 1993, p. 721).

Transculturalidade

O termo transculturação aparece pela primeira vez em 1940, proposto pelo intelectual cubano Fernando Ortiz¹³ para explicar a formação cultural do povo da ilha de Cuba. Fê-lo com a ponderação e responsabilidade necessárias, de modo a não ser só mais um termo sugerido. A prudência de Ortiz começa na humildade em pedir a opinião do renomado antropólogo Bronislaw Malinowski¹⁴ acerca do novo vocábulo que pretendia utilizar, o que acabou por ser aceito entusiasticamente, segundo suas próprias palavras, no prefácio introdutório de *“Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar.”*¹⁵

Sua intenção era encontrar um termo mais adequado para substituir o vocábulo aculturação, que não representava os fenômenos observados em Cuba e que no fim das contas era uma expressão anglo-americana que representava a aquisição de uma cultura diferente. Por transculturação entende-se o processo através do qual culturas se encontram, se assimilam e se transformam. É um processo completo que envolve aculturação, desculturação (a perda parcial de cultura) e neoculturação (criação de novos fenômenos culturais). A transculturação compreende todas as fases do processo de transição de uma cultura a outra (ORTIZ, 1999 [1940], p. 83).

Como estudioso dos processos de formação de seu país, Ortiz procurou e encontrou o neologismo “para expressar os variadíssimos fenômenos que se originam em Cuba pelas complexíssimas transmutações de culturas que aqui se verificam” (ORTIZ, 1999 [1940], p. 80)¹⁶. Sem conhecê-las, torna-se impossível entender a evolução do povo cubano em todos os aspectos de suas vidas, sejam eles econômicos, institucionais, jurídicos, éticos, religiosos, artísticos, linguísticos, psicológicos, sexuais ou outros.

As chamadas “intrincadíssimas transculturações” da história cubana, segundo Ortiz, partem da transculturação do índio paleolítico ao neolítico e ao desaparecimento desse último por não sucumbir ao “impacto da nova cultura castelhana”. Depois, continuam com a transculturação do enorme fluxo de imigrantes brancos provenientes da Espanha, mas de culturas diferentes entre si, ao mesmo tempo em que chegavam, igualmente em grande volume, negros africanos de etnias e culturas (e línguas) diferentes, provenientes de praticamente toda a costa do continente. À diferença dos europeus, os africanos não se transferiram para Cuba voluntariamente. E suas culturas não valiam absolutamente nada no novo território. Somem-se a isso as imigrações em maior ou menor quantidade de diversas origens tais como índios do continente americano, judeus, portugueses, anglo-saxões, franceses, norte-americanos e chineses. “E cada imigrante como um desarraigado da sua terra nativa em transe duplo entre desajuste e reajuste, de desculturação ou exculturação

12 “Diasporic cultural identity teaches us that cultures are not pre-served by being protected from “mixing” but probably can only continue to exist as a product of such mixing. Cultures, as well as identities, are constantly being remade”.

13 Fernando Ortiz Fernández (1881 – 1969) foi um antropólogo, sociólogo, etnógrafo e jurista cubano. Escreveu numerosas obras em várias disciplinas. Seu conceito de transculturação foi muito importantes para os estudos no campo da Antropologia Cultural.

14 Bronislaw Kasper Malinowski (1884 – 1942), antropólogo polonês, considerado um dos fundadores da Antropologia Social.

15 O volume consultado nesta pesquisa é a 5ª edição em espanhol, de 1999. Antes dela houve a original, de 1940, seguidas de duas em 1963 e uma de 1978.

16 “...para expressar los variadíssimos fenómenos que se originan em Cuba por las complejíssimas transmutaciones de culturas que aquí se verifican...”

e de aculturação ou inculturação, e por fim, de síntese de transculturação¹⁷”.

Como se percebe, a história da formação populacional e cultural de Cuba se assemelha em muitos sentidos à formação do Brasil. Certamente se assemelha também à essência do que é hoje toda a América, mas estamos convencidos de que a semelhança com o Brasil é destacada, com a importante ressalva de que, ao contrário de Cuba, o Brasil tem dimensão continental; seu território é quase 80 vezes maior do que o da ilha caribenha e sua população é cerca de 20 vezes superior.

A população brasileira é formada por africanos, índios autóctones, europeus de diversos países, asiáticos e povos do oriente médio, ao contrário do que a “fábula das três raças¹⁸” tenta nos fazer crer. Se é verdade que até meados do século XIX a formação do povo brasileiro, de modo geral era constituída por portugueses, africanos e populações autóctones, a partir dos movimentos migratórios da Europa, Ásia e Oriente Médio essa configuração sofreu alterações significantes. Burke (2009, p. 46) nos mostra duas definições distintas acerca da formação do povo brasileiro que atestam essa mudança ao longo do tempo: o explorador Karl von Martius (1794-1868) diz que “a história do Brasil poderia ser escrita em termos de fusão de três raças”. Já o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987) falava da “fusão harmoniosa de tradições diversas”.

A história do Brasil é marcada pelo constante deslocamento de pessoas, seja forçado ou voluntário. Constitui-se como uma sociedade multiétnica em virtude desse movimento de pessoas de origens e culturas (e línguas, devemos acrescentar) diferentes e distantes (CROCI, 2011, p. 73). Para demonstrar o que estamos dizendo, analisemos dados estatísticos acerca da imigração no Brasil. Entre os anos de 1884 e 1933 entraram no Brasil 3.959.508 imigrantes de diversas nacionalidades. A população brasileira, mensurada antes (1872) e depois (1940) desse longo período de imigração correspondia a 9.930.478 e 41.236.315¹⁹, respectivamente. Quase quatro milhões de imigrantes entraram no Brasil em cerca de 50 anos, constituindo famílias, gerando filhos, miscigenando-se, e fazendo com que a sua população praticamente quadruplicasse.

Ressaltamos a importância dos italianos em particular, que nesse mesmo período (1884-1933) corresponderam a 35,39% das entradas no país; o maior contingente, superando inclusive os portugueses, com 28,94%. O ápice de entrada de italianos aconteceu nas duas primeiras décadas do período: 510.533 (57,77% do total) entre 1884 e 1893 e 537.784 (63,11% do total) entre 1894 e 1903²⁰. O autor desse trabalho é neto de quatro entre esses 1.048.317.

O Brasil de hoje é uma verdadeira sociedade multiétnica, com um povo bastante miscigenado que traz elementos culturais e linguísticos de suas origens, mas que os incorpora com outras culturas, de onde surge uma própria (trans)cultura.

A partir das razões que levaram o termo transculturação a ser proposto tantos anos atrás, vamos dar um salto no tempo e chegar à última década do século XX, quando Wolfgang Welsch define o conceito de

17 “Y cada inmigrante como un desarraigado de su tierra nativa en doble trance de desajuste y de reajuste, de desculturación o exculturación y de aculturación o inculturación, y al fin, de síntesis de transculturación”. Na versão consultada, a última vírgula foi colocada após a palavra síntesis, o que nos causou estranhamento. Por isso, investigamos outros trabalhos sobre essa obra e detectamos que em todas as citações a esse texto a vírgula está sempre colocada após ‘fin’ (cf. Toro, 2005, p. 4, n. 3)

18 Cf. Croci (2011, p. 73). A fábula das três raças prega a ideia de que o povo brasileiro é formado pela miscigenação entre os brancos (portugueses), os negros e os índios. Não considera a importância dos imigrantes de outros países europeus, asiáticos e médio-orientais.

19 Fonte: IBGE (<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/default.shtm>). Os dados de 1872 não incluem a população de 32 paróquias, estimada em 181.583, não recenseadas na data determinada.

20 <http://cod.ibge.gov.br/23BL5> ou <http://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1884-1933>

transculturalidade. Partamos dos conceitos de cultura propostos por Herder²¹ no século XVIII. A cultura de um povo era entendida como algo isolado, fator de união e separação ao mesmo tempo, e caracterizada por três elementos básicos: homogeneização social, consolidação étnica e delimitação intercultural. Esse conceito de cultura busca a afirmação do ‘nós’ e a exclusão do ‘eles’, o que conduz a ideias de purismo e, conseqüentemente, produz separatismo. Suas conseqüências podem levar a uma espécie de racismo cultural. Em resumo, “o modelo clássico de cultura não se presta a descrever a realidade atual, além de ser normativamente perigoso e insustentável²²”. Atualmente é preciso pensar em culturas muito além dessa contraposição ‘nosso’/’deles’ (WELSCH, 1999, p. 195). Como afirma Street (1993, p. 25), “cultura é um verbo”. Cultura “é um processo ativo de criação de significado”.

Considerando então que diferentes culturas não são piores nem melhores em relação às outras, o autor define interculturalidade e multiculturalidade. A primeira busca modos de compreensão e reconhecimento de culturas diferentes. Na verdade, não é nada inovador, apenas propõe a possibilidade de paz e de entendimento do ‘outro’. Essencialmente muda muito pouco porque prevê, como no clássico conceito de cultura, a separação. A segunda é uma extensão da primeira. As ideias são as mesmas, cada um com sua cultura, mas admite que essas possam conviver na mesma sociedade. Segundo esses conceitos, as culturas permanecem diferentes, cada qual se enxergando dentro de seu próprio ambiente cultural, que é diferente do outro, embora possam supostamente conviver sem conflitos.

Observamos então que, para Welsch, interculturalidade e multiculturalidade mantêm os mesmos velhos preceitos acerca de cultura, nos quais se prega a homogeneidade de grupos, isolados e separados dos outros. Como único avanço, há o reconhecimento de culturas diferentes e admite-se a possibilidade de convivência pacífica entre elas, mas a ideia de que culturas podem ser mescladas, ou interpenetradas, nas palavras do autor, ainda não é concebida.

Se pensarmos no contexto histórico e geográfico em que vivia Herder quando postulou esse conceito de cultura dos povos – homogênea, isolada e separada umas das outras - compreendemos melhor suas ideias: Europa, fim do século XVIII, momento revolucionário francês, período em que ferviam e se multiplicavam as ideias nacionalistas. Burke (2010, p. 177) comenta que as línguas foram instrumentos de “culto da nação”, justamente porque elas têm a capacidade de expressar e ajudar a criar comunidades nacionais. Naquele contexto, conceber ideias de cultura atreladas à separação nacionalista parecia ser axiomático.

As nações se consolidaram como tal, mas o mundo avançou e o contato entre línguas e culturas aumentou gradativamente. No século XIX, com as grandes migrações de europeus para fora do próprio continente, esses contatos se estenderam a outras partes do planeta, sobretudo à América, o Novo Mundo. E aqui devemos obrigatoriamente retornar a alguns parágrafos e relembrar o que enxergou e definiu Ortiz (1999 [1940]) para explicar o fenômeno ocorrido em Cuba, e por analogia como já demonstramos, com o Brasil: a transculturação.

A transculturação é um processo. A transculturalidade, uma condição. Numa macro visão, é “uma conseqüência da distinção interna e da complexidade das culturas modernas²³”, que se interpenetram ou emergem umas das outras (WELSCH, 1999, p. 4). Também no nível do indivíduo, ou numa micro visão, a

21 Johann Gottfried von Herder (1744-1803), filósofo alemão

22 Adaptado de “*The classical model of culture is not only descriptively unserviceable, but also normatively dangerous and untenable*”

23 “*Transculturality is (...) a consequence of the inner differentiation and complexity of modern cultures*”

transculturalidade está ganhando terreno porque a sua formação cultural vem sendo cada vez mais influenciada por múltiplas conexões culturais. “Somos híbridos culturais²⁴”, (WELSCH, 1999, p. 5), e a população brasileira é certamente um bom exemplo.

No entanto, não devemos nos precipitar e associar identidade cultural a identidade nacional. Ao fazermos isso, arriscamos incorrer no mesmo erro do passado. “A distinção entre as identidades cultural e nacional é de importância elementar²⁵”, aponta o autor. Não se trata, então, de associar a percepção da transculturalidade que caracteriza a etnicidade brasileira com uma identidade brasileira socialmente homogênea e culturalmente delimitada, em contraposição a outras nacionalidades. Essa atitude representaria uma volta ao passado. Ao contrário, é preciso enxergar esse sincretismo cultural (CANEVACCI, 2004) como algo que absorve e emana culturas, as quais se entrelaçam e se recriam num *continuum*... Vale dizer, segundo as próprias palavras de Welsch (1999, p. 8), que quando percebemos a nossa transculturalidade interior e não mais a negamos, nos tornamos capazes de lidar com a transculturalidade exterior. Nesse sentido, a transculturalidade de Welsch destoa da ideia de transculturação de Ortiz. Esse último associa a transculturação ao processo que criou a cultura do povo cubano, assim como o filho de um casal: tem traços dos dois pais, mas é uma criatura distinta (ORTIZ, 1999 [1940], p. 83). Para Welsch, um indivíduo ou um grupo transcultural está em constante interpenetração e recriação.

Assim também pensa Toro (2005), cuja ideia sobre transculturalidade difere da de Ortiz, sobretudo pelo seu caráter de produto final (neoculturação) como resultado de perda e/ou desarraigo das culturas precedentes. Toro considera que transculturalidade não implica em perda ou cancelamento da própria cultura e nem tem resultado homogeneizante. Ao contrário é um processo contínuo e híbrido. Na sua concepção de transculturalidade, falar de destruição é inadequado. É melhor falar de desterritorialização/reterritorialização (TORO, 2005, p. 4). O prefixo trans- prevê o entendimento de que há uma confluência e um entrelaçamento de identidades e culturas em uma interação em constante movimento.

Para nós, fica claro que as propostas terminológicas dos três estudiosos têm a mesma fundamentação, porém Welsch e Toro não consideram que o processo possa ter um fim. Em outras palavras, Ortiz quis mostrar que a cultura cubana é resultado final de um processo de transculturação, que, segundo ele, foi breve, pois durou menos de quatro séculos em comparação com os quatro milênios do mesmo processo, experimentados na Europa (ORTIZ, 1999 [1940], p. 81). Toro é bem claro e afirma que seu conceito de transculturalidade se assemelha ao de Ortiz apenas no sentido de entrecruzamento de culturas. Welsch nem sequer cita Ortiz.

A nosso ver, a ideia de que esse processo de transculturalidade não apresente resultado final é bastante coerente. Afinal de contas, se o processo de transculturação tiver um fim, corremos o risco de tornar ao velho conceito de cultura de Herder: isolada, homogeneizante, separatista. É sempre importante frisar que Ortiz elaborou esse conceito em 1940, época muito distante da globalização, do acesso fácil a mídias eletrônicas, das interações rápidas entre indivíduos, do contato constante entre povos, cada qual com suas línguas e culturas, através da internet. Sua inovação terminológica foi importante e serve de referência até hoje, mas o conceito deve ser revisitado.

É naturalmente recorrente citar Ortiz em estudos sobre transculturalidade mesmo que compreendam diferentes temas. Assim fizeram, por exemplo, Gremels (2013) examinando transculturalidade e exílio nos poemas de William Navarrete, Stauder (2013) analisando a novela de Carpentier “O Século das Luzes”,

24 “We are cultural hybrids”

25 “The distinction between cultural and national identity is of elementary importance”

Künstler (2013) ao explicar o conceito de transdiferença e Toro (2005) contrapondo seu próprio conceito de transculturalidade com o do cubano. Welsch (1999), para nossa surpresa, defende um ponto de vista e um conceito de transculturalidade, contrapondo-o às definições de interculturalidade e multiculturalidade, mas em momento algum menciona Ortiz, o pai terminológico da ideia, tal como faz Toro.

Há também quem considere transculturalidade como outro nome para interculturalidade, ignorando a sugestão de Welsch. Assim o fazem Dervin & Risager (2015, p. 9), pois tratam por interculturalidade aquilo que atualmente é entendido por ‘diversidade e encontros’. Os autores consideram que essas noções são muito disputadas e também polissêmicas, e que observam uma superabundância de termos acerca do tema, tais como diversidade cultural, sociedade multicultural, **transculturalidade** (grifo nosso), complexidade cultural, superdiversidade e hibridismo cultural. Em outras palavras, para eles a terminologia a ser usada é uma questão de opção do pesquisador. Não entra na lista de Dervin & Risager a multiculturalidade, que pela definição de Welsch (1999), se assemelha ao que eles vão chamar de interculturalidade. Em resumo, para esses autores, a interculturalidade é entendida como um enorme campo de estudos onde há encontro de culturas diversas. Para eles o que conta, o que é importante, é o prefixo ‘inter-’ em vez do “contestado conceito de cultura” e apontam para os diversos usos desse prefixo em expressões que envolvem subjetividade, como experiência (pessoal) intercultural, ser intercultural, identidade intercultural entre outras.

É, porém, significativa a observação que fazem sobre essa grande área de estudos. Os mesmos autores se dizem testemunhas de uma “reavaliação paralela” desses conceitos que está relacionada à identidade. Verificam que essa reavaliação põe em cheque a ideia da existência de culturas separadas pré-existentes e os supostos encontros entre elas. Entendem que a mobilidade dos indivíduos e as migrações criam modos de vida ‘em-mudança-constante’ (*ever-changing*), além de processos de produção de sentido e reconstruções de identidade. “As pessoas estão constantemente criando mesclas culturais fluidas e complexas” (DERVIN & RISAGER, 2015, p. 9). Com isso, torna-se difícil definir interculturalidade justamente por causa da palavra cultura e os autores esperam que o sufixo ‘-dade dê mais flexibilidade, instabilidade e criticidade ao conceito.

A nosso ver, se considerarmos apenas os estudos de encontros e diversidades, o termo interculturalidade é válido a partir do momento em que não pensemos, ou não analisemos o entrecruzamento e a mescla cultural. Contudo, assim como Toro (2005), acreditamos que o prefixo trans- seja mais adequado do que inter- quando se pretende estudar e compreender o dinamismo da interação entre identidades e culturas diversas. Talvez a flexibilidade e instabilidade buscadas por Dervin & Risager se encontrem na mudança de prefixo.

Sincretismo cultural

Sincretismo é a palavra-chave para entender a transformação em curso no processo de globalização e localização (CANEVACCI, 2004, p. 19). É uma referência a esse processo que “abarca, choca e atropela²⁶” os tradicionais modos de produzir cultura, consumo e comunicação. O autor pontua os sinônimos, às vezes supostamente mais elegantes, outras vezes conflituosos, com os quais o sincretismo frequentemente se disfarça, entre eles, hibridismo. Hibridismo seria apenas mais um travestimento de sincretismo.

Em 1928, Oswald de Andrade aludia a esse sincretismo cultural brasileiro com seu Manifesto Antropófago. Entretanto, fê-lo em forma de manifesto revoltoso, talvez de chamamento a uma espécie de revolução que daria aos brasileiros uma identidade que estivesse de acordo com a sua realidade. “Queremos a

26 Para “abarca, choca e atropela” o autor faz um jogo de palavras aproveitando-se de três verbos italianos cujo radical é o mesmo: “coinvolge, sconvolge e travolge”.

Revolução Caraíba. Maior que a Revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem. Sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem²⁷”.

Canevacci (2004) interpreta o sincretismo cultural na mesma linha de pensamento. Considera-o não como um bem ou um mal adequado aos tempos atuais. A solução finalmente encontrada ou o engano explícito pelo encontro-desencontro entre grupos étnicos diversos, mas como

uma proposta oximoro, um projeto ubíquo, um modelo descentralizado, um collage textual, um quilombo deslocado, uma montagem incompatível, um logos ilegítimo, um contato indigenizado, uma viagem mimética, um fluxo antropofágico²⁸ (CANEVACCI, 2004, p. 31-32).

Retomando o Manifesto, Oswald nos mostra que esse sincretismo é produto de contato e migrações, e que é um processo sem fim, de misturas e amálgamas que se renovam.

Filiação. O contato com o Brasil Caraíba. *Ori Villegaignon print terre*. Montaigne. O homem natural. Rousseau. Da Revolução Francesa ao Romantismo, à Revolução Bolchevista, à Revolução Surrealista e ao bárbaro tecnizado de Keyserling. Caminhamos.

Nunca fomos catequizados. Vivemos através de um direito sonâmbulo. Fizemos Cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará.

(...)

As migrações. A fuga dos estados tediosos. Contra as escleroses urbanas. Contra os Conservatórios e o tédio especulativo²⁹.

A definição de Haroldo de Campos (1992) para a antropofagia oswaldiana é certa, salientando o conceito de transculturalidade: Trans-: atravessar e ser atravessado, introduzir e ser introduzido, interpenetrar.

A antropofagia oswaldiana é o pensamento da devoração crítica do legado cultural universal, elaborado não a partir da perspectiva submissa e reconciliada do bom selvagem, mas segundo o ponto de vista desabusado do mau selvagem, devorador de brancos. Ela não envolve uma submissão (uma catequese), **mas uma transculturação; melhor ainda, uma transvalorização**: uma visão crítica da história como função negativa (Nietzsche) capaz tanto de uma apropriação como de desapropriação, desierarquização e desconstrução (CAMPOS, 1992, p. 234) (grifo nosso).

Ora, o Brasil, tal como vem sendo construído, é um evidente produto de contato e migrações. Portanto, culturalmente sincrético. Contudo, para não incorrer no equívoco de classificação unitária de ‘cultura’ como algo homogêneo e fechado, preferimos apontar para o caminho que acreditamos seja o mais adequado: o Brasil é transculturalmente sincrético.

A grande discussão mantida em torno daquilo que Dervin & Risager nomeiam interculturalidade, chamando a atenção para a polissemia e para a diversidade terminológica que a ela pode ser associada, existe pela dificuldade que pesquisadores encontram quando se deparam com situações não claramente classificáveis. Por mais que tentem, pesquisadores têm dificuldade em analisar tudo aquilo que não é facilmente sistematizado. De alguma forma, tudo o que sai do sistema binário – zero ou um – incomoda.

27 ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*. Revista de Antropofagia, ano I, n. 1. São Paulo, maio de 1928

28 “*Il sincretismo è una proposta ossimoro, un progetto ubiquo, un modello decentrato, un testo-collage, un quilombo dislocato, un montaggio incompatibile, un logos illegittimo, un contatto indigenizzato, un viaggio mimetico, un flusso antropofagico...*”

29 Idem nota 21

Considerações Finais

Neste ensaio mostramos os fenômenos que envolvem o tema da transculturalidade, tais como migração, transnacionalismo e diáspora, e finalizamos com a apresentação do Sincretismo Cultural de Canevacci (2004)

Interculturalidade e multiculturalidade, assim como afirma Welsch, representam separação, mesmo na mistura. Isso está bem claro a nosso ver. O fenômeno que estudamos em nossa tese é a transculturalidade consoante a definição de Welsch (1999) e que teve sua origem conceitual em Ortiz (1999, [1940]). É o entrecruzamento cultural constante, não há zero nem um, há somente qualquer valor entre eles. Esse valor não é exato e nunca vai ser. Porém, não buscamos explicações ou justificativas pelo viés do hibridismo (ANG, 2001) que, como afirma Friedman (1999), carrega a ideia de mistura de coisas pré-existentes e puras. É um conceito muito ligado à biologia e induz à crença de que seja algo impuro, estéril, sem *pedigree*³⁰. Cremos que a transculturalidade possa ser mais bem expressa pelo sincretismo cultural. Grande parte da população brasileira, sobretudo a dos grandes centros urbanos, é formada por sujeitos diaspóricos (CANEVACCI, 2004) e a diáspora é a mãe dos sincretismos, afirma o mesmo ator (2004, p. 13). O sincretismo étnico brasileiro é produtor de transcultura.

Referências

- ANDRADE, O. *Manifesto Antropófago*. Revista de Antropofagia, ano I, n. 1. São Paulo, 1928
- ANG, I. *On not speaking Chinese. Living between Asia and the West*. London: Routledge, 2001
- BERTONHA, J. F. *Os italianos*. São Paulo: Contexto, 2005
- BONNERJEE, J. et al. *Connected Communities: Diaspora and Transnationality*. Queen Mary University of London, 2012. Disponível em <http://www.researchgate.net/publication/265117727>
- BOYARIN D.; BOYARIN J. *Diaspora: Generation and the Ground of Jewish Identity*. Critical Inquiry, v. 19, n. 4, p. 693-725, 1993
- BRUBAKER, R. *The 'diaspora' diaspora*. Ethnic and Racial Studies, v. 28, n. 1, p. 1-19, 2005
- BURKE, P. *Cultural Hybridity*. Cambridge: Polity Press, 2009
- _____. *Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- CAMPOS, H. *Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira*. Metalinguagem e outras metas. São Paulo: Perspectiva, 1992
- CANEVACCI, M. *Sincretismi. Esplorazioni diasporiche sulle ibridazioni culturali*. Milano: Costlan editori, 2004
- CROCI, F. A Imigração no Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 73-120, 2011
- DERVIN, F.; RISAGER, K. (eds.). *Researching Identity and Interculturality*. Abingdon: Routledge, 2015
- FAUSER, M. et al. *Transnationality and Social Inequalities of Migrants in Germany*. SFB working papers series, n. 11. Bielefeld, 2012. Disponível em https://sfb882.uni-bielefeld.de/sites/default/files/SFB_882_WP_0011_Fauser_Voigtlaender_Tuncer_Liebau_Faist_Razum.pdf

30 O pedigree é o registro da genealogia de um animal, portanto o animal que tem pedigree é considerado “de raça”, com a conotação de que não é híbrido, não é impuro e, conseqüentemente, é “superior”.

FRIEDMAN, J. The Hybridization of Roots and the Abhorrence of the Bush. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (eds.) *Spaces of Culture: city – nation – world*. London: SAGE publications, p. 230-256, 1999

GAIO, M. L. M. *Etnicidade em movimento: os processos de transculturalidade revelados nos brasileiro-italos do eixo Rio de Janeiro-Juiz de Fora*. 303 f. Tese. (Doutorado em estudos de Linguagem). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.

GRASSI, T. et al. *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo*. Roma: Società Editrice Romana, 2014

GREMELS, A. Exilio y transculturalidad en los poemas de William Navarrete. In: GERNALZICK, N.; PISARZ-RAMIREZ, G. (eds.) *Transmediality and Transculturality*. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER, p. 181-199, 2013

KÜNSTLER B. “I’m in two places at once”: Transdifference and the 1.5-Generation in Gustavo Pérez Firmat’s Next Year in Cuba. In: GERNALZICK, N.; PISARZ-RAMIREZ, G. (eds.) *Transmediality and Transculturality*. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER, p. 159-179, 2013

MIRDAL, G. M.; RYYNÄNEN-KARJALAINEN, L. *Migration and Transcultural Identities*. The European Science Foundation-ESF Forward look report 2 (www.esf.org), 2004

ORTIZ, F. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: EditoCubaEspaña, 1999 [1940]

PUSKÁS, T. “We Belong to Them”. *Narratives of Belonging, Homeland and Nationhood in Territorial and Non-territorial Minority Settings*. Brussels: Peter Lang, 2009

SAVEDRA, M. M. G.; GAIO, M. L. M.; CARLOS NETO, M. E. *Contato linguístico e imigração no Brasil: fenômenos de manutenção/revitalização, language shift e code-switching*. Veredas, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 71-91, 2015

SILVA, T. V. Z. *Belle Époque na Província: a exemplo do Rio de Janeiro, Juiz de Fora também teve a sua Belle Époque*. 2º Encontro da Ciência da Literatura da Faculdade de Letras da UFRJ. 21 a 23 de outubro, 2002. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/encontro.htm>

STAUDER, T. Transculturación in Alejo Carpentier’s El siglo de las luces. In: GERNALZICK, N.; PISARZ-RAMIREZ, G. (eds.) *Transmediality and Transculturality*. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER, p. 124-140, 2013

STREET, B. V. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, D.; THOMPSON, L. BYRAM, M. (eds.). *Language and culture*. Clevedon, UK: BAAL in association with Multilingual Matters, p. 23–43, 1993

TORO, A. Pasajes – heterotopías – transculturalidad: estrategias de hibridación en las literaturas latino/americanas: un acercamiento teórico. In: MERTZ-BAUMGARTNER, B.; PFEIFFER, E. (eds.) *Aves de Paso; autores latinoamericanos entre exilio y transculturación*. Theorie un Kritik der Kultur und Literatur, Bd. 28. Frankfurt am Main: Vervuert, p. 19-28, 2005, disponível em <http://home.uni-leipzig.de/iafsl/Buecher/TCCL28.htm>

TRIFONE, P. L’italiano. Lingua e identità. In: TRIFONE, P. (ed.). *Lingua e identità: una storia sociale dell’italiano*. Roma: Carocci, p. 15-45, 2010

WELSCH, W. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (eds.) *Spaces of Culture: city – nation – world*. London: SAGE publications, p. 194-213, 1999.

As políticas linguísticas monoglóssicas da Era Vargas: as proibições linguísticas em Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo

Leticia Mazzelli³¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar brevemente as consequências das políticas linguísticas monoglóssicas de promoção da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, de minorização das línguas de imigrantes no Brasil, ocorridas durante o período conhecido como Era Vargas (1930- 1945). Delimitamos nosso estudo ao município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo, território colonizado principalmente por imigrantes pomeranos e marcado pelo uso da língua pomerana até a atualidade. Com base nos estudos sobre a cultura da monoglossia (MONTEAGUDO, 2012), identidade nacional (BAUMAN, 2005), políticas linguísticas (CALVET, 2002) e línguas minoritárias e minorizadas (BAGNO, 2017), discorreremos sobre a situação sociolinguística do *locus* estudado no referido recorte temporal. Para isso, apresentamos inicialmente um panorama da imigração pomerana em Santa Maria de Jetibá e uma ambientação sócio-histórica do município. Em seguida, discorreremos sobre as políticas linguísticas nacionalizadoras do governo de Getúlio Vargas e as suas consequências. Por fim, concluímos que a Era Vargas foi um período crítico para a pluralidade linguística brasileira, sendo a minorização linguística e o preconceito linguístico algumas de suas graves consequências.

Palavras-chave: sociolinguística; política linguística; língua pomerana; língua de imigrantes; Era Vargas

Abstract: This work aims to present briefly the consequences of the monoglossic linguistic policies promoting the Portuguese language and, at the same time, the minorization of the languages of immigrants in Brazil during the period known as “Vargas Era” (1930-1945). We delimit our study to the municipality of Santa Maria de Jetibá - Espírito Santo, territory colonized mainly by Pomeranian immigrants and marked by the use of the Pomeranian language until the present time. Based on the studies of the culture of monoglossia (MONTEAGUDO, 2012), national identity (BAUMAN, 2005), language policies (CALVET, 2002) and minority and minoritized languages (BAGNO, 2017), we discuss the sociolinguistic situation of the *locus* studied in referred time. For this, we initially present a panorama of the Pomeranian immigration in Santa Maria de Jetibá and a socio-historical ambience of the municipality. Next, we discuss the language policies of the Getúlio Vargas government and its consequences. Finally, we conclude that the Vargas Era was a critical period for Brazilian linguistic pluralism, with the linguistic minoritarization and linguistic prejudice being some of its serious consequences.

Keywords: sociolinguistics; language policy; Pomeranian language; immigrant languages; Vargas Era

Introdução

As políticas linguísticas realizadas pelo Estado brasileiro estiveram por muito tempo associadas a uma ideologia monoglóssica (MONTEAGUDO, 2012), em que apenas a língua portuguesa era considerada a nacional. Morello (2012) afirma que ao longo da estabilização do Estado independente brasileiro, e anteriormente no Brasil colônia, inúmeras leis foram criadas a fim de proibir a utilização de outras línguas que não fossem o português. Sendo assim, a pluralidade linguística brasileira, formada por línguas indígenas, de matrizes africanas e de imigrantes europeus e asiáticos, foi marcada em diversos momentos por conflitos linguísticos e políticos.

Um dos momentos mais significativos na história brasileira em relação à proibição de línguas ocorreu durante a Campanha de Nacionalização, implementada por Getúlio Vargas em 1938. Vargas proibiu o uso das línguas chamadas de “estrangeiras” dos espaços públicos, e os grupos que mais sofreram as consequências das políticas linguísticas regulatórias de Vargas foram os imigrantes e seus descendentes.

Impactado pelas políticas linguísticas de Vargas, o município de Santa Maria de Jetibá (SMJ), localizado na região serrana do Espírito Santo (ES), a 80 km da capital Vitória, teve grande influência de imigrantes pomeranos que mantiveram sua língua e costumes através da transmissão geracional. Além da língua pomerana, a língua alemã também era utilizada em contextos formais na localidade, fazendo com que a região de SMJ fosse um território de influência germânica. De acordo com dados do IBGE (2017), a população

31 Mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: lmazzelli@id.uff.br

do município teve uma estimativa de 39.928 habitantes para o ano 2017 e hoje, é um dos oito municípios brasileiros onde a língua pomerana é cooficializada (IPOL, 2017), resultado de diversas ações de manutenção e revitalização em prol da língua pomerana realizadas pela comunidade. Contudo, o cenário positivo em que a língua pomerana atualmente se insere em SMJ não era o mesmo observado na primeira metade do século XX. Com a Campanha de Nacionalização do governo de Getúlio Vargas, falantes de línguas de imigrantes passaram por diversas situações de cerceamento linguístico e, também, de proibições.

É nesse contexto de proibição linguística que o atual artigo se insere. Discorremos acerca das ações políticas sobre as línguas no decorrer da Era Vargas, mais precisamente durante o período conhecido como Estado Novo (1937-1945) e sobre suas consequências no *locus* estudado. Fundamentadas a partir de um ideal monoglóssico (MONTEAGUDO, 2012), essas políticas linguísticas promoviam a língua portuguesa como única língua nacional, e suprimiam o uso das línguas de imigrantes, como as línguas pomerana e alemã. As consequências dessas políticas linguísticas regulatórias podem ser observadas na minorização linguística (BAGNO, 2017) de línguas minoritárias em contexto brasileiro e, também, no preconceito linguístico sofrido pelos falantes dessas línguas. O presente artigo é uma versão adaptada de uma parte da nossa dissertação de mestrado que discorre sobre as ações glotopolíticas ocorridas em SMJ.

Breve panorama da imigração pomerana em SMJ

SMJ, que anteriormente pertencia a Santa Leopoldina³², recebeu seus primeiros imigrantes provenientes da Pomerânia³³ em 1859, atraídos pela grande propaganda da política de imigração do governo brasileiro à época.

Desde o início da colonização pomerana, os imigrantes enfrentaram inúmeras dificuldades. O território montanhoso em que hoje está localizado o município de SMJ era, anteriormente, uma região de matas fechadas e de difícil acesso, além da escassez de serviços básicos essenciais. Segundo Manske (2015), a vida comunitária era o que possibilitava a manutenção das necessidades dos indivíduos, com pouca ou quase nenhuma intervenção do Estado.

A ausência do governo em relação à saúde e educação era notória nas colônias pomeranas ao fim da segunda metade do século XIX, como descrito nos relatos de Wagemann (1915). Na tentativa inicial de solucionar a problemática da falta de escolas e professores, nos anos iniciais da imigração pomerana muitos colonos ensinavam o pouco que sabiam às crianças em casa.³⁴ Essa situação começou a mudar quando alguns pastores alemães, enviados pelo Conselho Superior Eclesiástico da Igreja Territorial da Prússia (RÖLKE, 2016), chegaram às colônias pomeranas no ES.

Com a vinda dos pastores, foram criadas as primeiras escolas comunitárias paroquiais, que eram mantidas pela própria comunidade e, no ano de 1882, o território onde hoje está localizado SMJ, recebeu sua

32 SMJ foi levado à categoria de município no dia 6 de maio de 1988, ao ser desmembrado do município de Santa Leopoldina através da Lei Estadual nº 4.067 (IBGE, 2016)

33 Segundo Rölke (1996), à época da imigração no Brasil, a Pomerânia era uma província da Prússia, e mais tarde, em 1871, com a unificação dos estados alemães, passa a fazer parte do Império alemão. Até 1945 a Pomerânia era dividida entre Pomerânia Ocidental e Pomerânia Oriental. Com a derrota da Alemanha na II Guerra Mundial (1945), a Pomerânia Oriental é então anexada à Polônia e a Pomerânia Ocidental passa a integrar o atual Estado de Mecklenburgo-Pomerânia Ocidental, Alemanha. “A partir daquele ano, a Pomerânia como tal desaparece do mapa da Europa” (TRESSMANN, 2008, p. 2).

34 A grande maioria dos imigrantes que chegaram ao ES “era composta por agricultores, pois provinham da *Hinterpommern*, uma região quase que essencialmente agrícola” (JACOB, 1992, p. 18), o trabalho com a terra era bastante presente no cotidiano dos pomeranos e muitos não tinham um alto grau de educação escolar.

primeira igreja-escola (IBGE, 2016). Nessas escolas, o papel de professor era direcionado aos pastores, que se ocupavam tanto do ensino formal das crianças, como do ensino confirmatório, o que de acordo com Bahia (2011, p. 171), fez surgir uma fusão entre ambos os ensinamentos: o religioso e o escolar. Além de desempenhar o papel de professor, o pastor também exercia várias outras funções e era uma das figuras mais importantes na comunidade: “o pároco não era apenas o pastor de almas, mas também o professor, o médico e uma espécie de prefeito, por ser a única pessoa que possuía instrução superior na colônia” (OLIVEIRA, 2004, p. 40). Desta forma, como a maior parte dos pastores enviados às colônias no ES eram de origem alemã, e os materiais disponíveis à época, como cancionários, bíblias e cartilhas eram escritos somente em alemão, o ensino formal e religioso era realizado majoritariamente em língua alemã, o que fez com que o idioma dos pastores fosse inserido nas comunidades pomeranas do ES. Sendo assim, a Igreja Luterana³⁵ passou a exercer grande influência entre os colonos, além de promover os ensinamentos religiosos, também promovia a educação.

A partir da dissolução do império brasileiro e com a instauração da República em 1889, houve algumas mudanças na organização política, social e econômica do Brasil, mas mesmo assim, ainda era notório o descaso do governo em relação à educação em todo território brasileiro, assim também ocorria com a educação dos colonos. Manske (2015) aponta que a Constituição de 1891 isentou o governo de obrigações relacionadas ao ensino primário, direcionando a responsabilidade aos estados e municípios: “a precariedade do fomento educacional por parte da administração estatal motivou a permanência da educação particular” (MANSKE, 2015, p. 49), ou seja, a educação particular realizada pela Igreja Luterana e mantida pela comunidade.

O descaso do Estado brasileiro em relação à educação, foi um dos fatores que favoreceu a manutenção das línguas pomerana e alemã no *locus*, pois não havia, até então, grande influência da língua portuguesa na localidade. Outro fator defendido por Tressmann (2005), que pode ter ajudado na manutenção da língua pomerana no local, é relacionado ao grande número de imigrantes pomeranos que se estabeleceram nas colônias, fazendo com que a língua pomerana fosse amplamente utilizada. Portanto, até o início do século XX, o alemão era o idioma reservado à escola e contextos formais, já a língua pomerana, era o idioma falado em casa, na lavoura e em contextos informais. A função da língua portuguesa era restrita, pois era reservada a contextos muito específicos, como no contato com a população brasileira ou em situações formais junto ao governo brasileiro. Esse cenário linguístico perdurou até o início da Primeira Guerra Mundial, quando o governo brasileiro, então uma república, começava a apresentar características nacionalistas.

As ações nacionalizadoras que antecederam a Era Vargas

O ambiente linguístico que, a princípio, era favorável às línguas de imigrantes, começou a mudar com as primeiras ações de promoção da língua portuguesa realizadas pelo governo brasileiro.

Seyferth (1999) aponta que durante os anos de 1917 a 1919 ocorreram as primeiras intervenções formais do Estado brasileiro em escolas de imigrantes, principalmente nas escolas chamadas de “alemãs”:

Nessa ocasião surgiram as primeiras ações nacionalizadoras que modificaram os currículos escolares, como a exigência de ensino bilíngue e a introdução das disciplinas história e geografia do Brasil, além de língua portuguesa (SEYFERTH, 1999, p. 199).

No ES, foi a partir do ano de 1916, no governo de Bernardino de Souza Monteiro que observamos alguns limites impostos ao ensino realizado nas escolas paroquiais. Destacamos a obrigação do ensino de

³⁵ Ao longo do artigo, ao mencionarmos a “Igreja Luterana” nos referimos à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), que se vincula à tradição da *Deutsche Evangelische Kirche* na Alemanha. Esta vertente da igreja se preocupava com a preservação da língua alemã como forma de manutenção da fé luterana.

língua portuguesa:

“[...] as escolas estrangeiras, principalmente as da região montanhosa do estado, começaram a ser submetidas à fiscalização da Inspeção Geral do Ensino, e o ensino de língua portuguesa nessas escolas tornou-se então obrigatório (ZUNTI, 2008, p.28 apud MANSKE 201, p. 52).

Apesar da obrigatoriedade do ensino do português, a fiscalização era escassa, e não conseguia verificar se o ensino de língua portuguesa vinha sendo cumprido pelas escolas. Em sua primeira mensagem ao Congresso Legislativo como presidente do estado do Espírito Santo³⁶, Bernardino de Souza Monteiro relatou a situação das escolas primárias isoladas do interior: “As escolas isoladas do interior são comumente mal localizadas e nunca podem ser submetidas a uma fiscalização regular e constante” (ESPÍRITO SANTO, 1916, p. 23)³⁷. O documento menciona ainda que a cargo da Diretoria de Ensino Público havia somente um inspetor para vistoriar as escolas.

Bernardino Monteiro escreve em 1919 ao Congresso Legislativo sua última mensagem sobre os feitos de seu governo e retrata a situação de algumas escolas isoladas na região rural, onde, além do ensino das matérias obrigatórias, como a língua portuguesa e instrução cívica e moral³⁸, idiomas estrangeiros também estavam sendo ensinados:

Ha, comtudo, algumas escolas particulares, de preferencia situadas em pontos onde o habitante é estrangeiro ou descendente de estrangeiro, nas quaes, ao lado das disciplinas que a lei 1.195 impõe sejam ministradas, se ensinam também idiomas alheios. É difficil, senão impossível, deter de chofre esse costume, que data de remotas épocas, quando, por culpa do poder publico, o isolamento do colono ocorria para que elle conservasse os habitos, a lingua e a vivaz tradição de sua patria distante. Dahi o fundarem elles escolas, regidas quasi sempre por ministros das respectivas seitas, nas quaes o pensamento, as convicções, o idioma, tudo era estranho ao Brasil. (ESPÍRITO SANTO, 1919, p. 36-37).³⁹

Essa situação perdurou até as décadas de 20 e 30 do século XX. A partir de então, avança o programa nacionalista brasileiro.

A política de línguas no Estado Novo

Com a disseminação de um ideário nacionalista, Getúlio Vargas assume o governo provisório em 1930, anunciando o programa de reestruturação nacional. Mais tarde, em 1937, deflagra o Estado Novo, e agora, com amplos poderes, promove reformas políticas, econômicas e educacionais com o objetivo fortalecer a unidade nacional brasileira.

Para o Estado Novo, a identidade nacional dependia de uma unidade hegemônica brasileira e as colônias de imigrantes eram claramente um problema. Assim, institui-se a Campanha de Nacionalização, que correspondia a uma série de medidas que buscavam o controle e a integração dos imigrantes e seus descendentes junto à população brasileira.

Em um primeiro momento da campanha, voltado ao ensino, Vargas enfatizou um nacionalismo centralizador, buscando a unificação escolar por meio da padronização, combatendo qualquer ação que fugisse à ideia de pátria brasileira, o que incluía as escolas e línguas de imigrantes. No Decreto 406 de maio de

36 Cargo público equivalente ao de governador na atualidade

37 A grafia original do documento foi mantida

38 Em publicação do dia 3 de abril de 1917 o Diário Oficial do Espírito Santo apresenta o programa de ensino das escolas isoladas. Cf. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122323>

39 A grafia original do documento foi mantida

1938⁴⁰, Getúlio ordenou que os materiais usados nas escolas fossem em português, que as escolas fossem sempre regidas por brasileiros natos, que em zonas rurais não fosse permitida a publicação de materiais como livros, jornais e revistas em idioma estrangeiro sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização, e a publicação de qualquer material em língua estrangeira ficasse sujeita à aprovação do Ministério da Justiça. Além disso, o Decreto também proíbe o ensino de língua estrangeira para menores de 14 anos.

Aliada às mudanças profundas nas estruturas do governo realizadas por Vargas, que forçavam a adequação dos imigrantes e seus descendentes à nacionalização, o início da Segunda Guerra Mundial intensificou a oposição aos estrangeiros, principalmente os de origem germânica (Cf. Seyerth, 1999). Desta maneira, mesmo sendo renegados pelo governo brasileiro durante os anos iniciais da colonização, fato que contribuiu para a manutenção linguística nas colônias, os imigrantes agora teriam que seguir, compulsoriamente, a Campanha de Nacionalização de Vargas.

Um dos pontos mais significativos da nacionalização, foi o fortalecimento da identidade nacional através de uma política monoglôssica, através da promoção da língua portuguesa, imposta pelo Estado como única língua nacional. Para Monteagudo (2012) o monolinguismo é algo inseparável do Estado-nação, que nasceu a partir do “modelo napoleônico de estado: um estado, uma nação, uma língua” (MONTEAGUDO, 2012, p. 47), para atingir esse objetivo, a realidade plurilíngue deve ser ocultada e silenciada. Segundo o autor, a ideologia da monoglossia surge em conjunto com a construção da noção de língua nacional.

Em seus estudos, Bauman (2005) destaca que o conceito de *identidade nacional* é construído pelo Estado e determina uma comunidade nacional coesa onde há uma vigilância constante. Cuidadosamente construída, objetiva o “direito monopolista de traçar uma fronteira entre ‘nós’ e ‘eles’” (2005, p. 28). Bauman ainda acrescenta que a identidade nacional “só permitiria ou toleraria essas outras identidades se elas não fossem suspeitas de colidir [...] com a irrestrita prioridade da lealdade nacional” (Op. cit). Sendo assim, as línguas dos imigrantes representavam uma ameaça à identidade nacional brasileira, indo contra os interesses do Estado.

Para dar continuidade à Campanha de Nacionalização, Vargas tomou uma série de medidas que impactavam na vida cotidiana dos imigrantes e seus descendentes através do Decreto nº 1.545 de agosto de 1939⁴¹. Com o Decreto, Vargas ordenou que o exército inspecionasse as colônias de imigrantes, proibiu o uso das línguas estrangeiras em público e fechou centros culturais onde as línguas eram utilizadas. Neste caso, a língua portuguesa, elencada pelo Estado como a única oficial, era imposta em todos os locais públicos em detrimento de outras línguas minoritárias, sobretudo às de imigrantes.

Segundo Calvet (2002), a partir das diferentes funções sociais que as línguas desempenham, pode-se criar diversas intervenções políticas sobre as línguas. Assim, Calvet chama de política linguística “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística” (2002, p. 145). Sobre a gestão de uma situação plurilíngue em um determinado território, Calvet afirma haver as intervenções *in vivo* e *in vitro* sobre as línguas. A gestão *in vivo* “refere-se ao modo como as pessoas cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação a resolvem” (CALVET, 2002, p. 146), ou seja, procede das práticas sociais. Já a gestão *in vitro*, segundo o autor,

40 Cf. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724publicacaooriginal-1-pe.html>

41 Cf. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>

é a intervenção sobre essas práticas sociais, é a gestão do poder. “Essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* dos falantes” (CALVET, 2007, p. 70). Ao proibir as línguas de imigrantes, Vargas realizava uma gestão *in vitro* nas colônias de imigrantes, visando a imposição da língua portuguesa, a língua “legítima” do Estado brasileiro.

De acordo com Morello (2012) a ideia do Estado de vincular a identidade nacional brasileira à língua portuguesa serviu como fator de desqualificação no imaginário popular de todas as outras representações identitárias baseadas em outras línguas. Desta forma, essas ações propiciavam situações em que os falantes das línguas de imigrantes fossem marginalizados, tornando as suas línguas que em contexto brasileiro eram minoritárias, também em línguas minorizadas. Sobre língua minoritária, Bagno (2017) afirma se tratar de uma variedade falada por um grupo numericamente inferior ao do resto da população de um Estado. “É, portanto, uma língua diferente da língua oficial (ou línguas oficiais) juridicamente reconhecida(s)” (BAGNO, 2017, p. 239). Sobre língua minorizada, o autor trata como uma condição essencialmente quantitativa, pois:

[...] apesar de ser a língua própria da maior parte da população do território de uma entidade administrativa (estado, província, região autônoma etc.), sofre uma restrição de seus âmbitos e funções de uso nesse mesmo território (BAGNO, 2017, p. 239).

Além disso, Bagno (Op. cit) aponta que a minorização de uma língua tem causas essencialmente políticas, que são expressadas por atos administrativos explícitos, como a proibição linguística.

No caso do *locus*, a língua pomerana era falada por grande parte da população e, mesmo assim, sofreu restrições de seu uso durante o Estado Novo. Vale ressaltar, que assim como todas as línguas de imigrantes, a língua alemã, vinculada à formalidade e ao contexto educacional no *locus* estudado, também sofreu com as políticas proibitivas do governo de Getúlio Vargas, o que será discutido na próxima parte do artigo.

A Campanha de Nacionalização no Espírito Santo

No ES, a Campanha de Nacionalização se iniciou logo após o Paraná ter iniciado o processo, no início de 1938 (Cf. Rosa, 2008). Com a publicação no Diário Oficial de 14 de abril de 1938 o nº 9255, baixado pela Secretaria de Educação em Saúde, as escolas particulares recebiam regulamentações específicas para seu funcionamento, dentre elas, a proibição de idiomas estrangeiros em escolas primárias e secundárias, o ensino obrigatório da língua portuguesa, entre outras questões. Rölke (2016) ressalta que as escolas paroquiais começaram a ser fechadas a partir do decreto, para serem então assumidas pelo Estado.

Mais tarde, em 1939, a situação das colônias do ES é descrita em um memorial elaborado pelo então Secretário da Educação e Saúde, Dr. Fernando Duarte Rabelo, apresentado à Comissão Nacional de Ensino Primário em 1939, intitulado “O problema da nacionalização do ensino no Estado do Espírito Santo”. Neste documento, Rabelo tece comentários acerca da Campanha de Nacionalização no ES e expõe o cenário linguístico-cultural das colônias anterior à Campanha e após a Campanha. Destacamos abaixo algumas passagens do documento⁴².

O fatôr religioso, antes que qualquer outro, foi o elemento preponderante na coordenação das atividades espirituais, políticas e educativas desses aglomerados de procedencia estrangeira. Como consequencia de um inteligente trabalho de catequese, em torno da pessoa do pastôr em regra estrangeiro sem nenhum apêgo á terra nem amôr ás suas mais caras tradições, congregavam-se os colonos, indivíduos na sua maioria de baixo nível cultural, constituindo-se

42 A grafia original do documento foi mantida.

por isso mesmo, dóceis instrumentos de expansão alienígena e desnacionalização (RABELO, 1939, p. 4-5)

O regime de plena liberdade em materia educativa, que êsses nucleos alienígenas desfrutavam, era, pois, um corolário do clima creado pela propria negligencia do poder publico (sic) jungido ás injunções políticas. Era natural, portanto, que á sombra desse indiferentismo criminoso, gerado pela transigência administrativa, medrasse e desenvolvesse a obra nefasta e desnacionalisadora dos advenas através das inumeras escolas de cunho evidentemente estrangeiro avultando dentre elas, principalmente, as mantidas pelas Comunidades Luteranas subordinadas ao Sínodo de Berlim. (RABELO, 1939, p. 5)

Nos trechos acima, Rabelo destaca o papel desempenhado pela Igreja Luterana, representada pelos pastores, nas comunidades de imigrantes, em relação as práticas culturais por elas mantidas. Rabelo chama as comunidades de “núcleos alienígenas” e menciona que a manutenção de práticas e costumes dessas comunidades era natural, devido ao descaso do poder público. Como consequência, o secretário chama de “obra nefasta e desnacionalizadora” a realizada pelas escolas de cunho estrangeiro.

Temos municípios, especialmente os de Santa Leopoldina, Santa Izabel e Santa Tereza, onde as escolas estrangeiras, quasi todas dirigidas por alemães, causam mais dano que os peiores males reunidos. O seu corpo docente é alemão; os seus livros e cadernos de exercícios escolares tratam de assuntos estranhos ao nosso meio; a decoração de suas parêdes de aula, e ate mesmo os quadros que ornem as suas salas, são todos calcados em motivos alemães: - nada ali se vê de brasileiro. A lingua usada, tanto em aula como no recreio, é a alemã e - o que sempre acontece - o ensino da língua portugueza é entregue á direção de um professor alemão, que muito mal a fala e quasi sempre procura explicar-se em língua de sua nacionalidade (RABELO, 1939, p. 5).

Acima, Rabelo menciona que as escolas estrangeiras “causam mais dano que os piores dos males reunidos” e descreve a importância que a língua alemã tem para esses núcleos de imigrantes. Também é mencionado pelo secretário, o fato de que o ensino de língua portuguesa não é eficaz, por ser ministrado por um professor que não tem domínio no idioma. Outra questão levantada por Rabelo, refere-se ao não uso da língua portuguesa pelas crianças: “Zonas encontrei eu em minha viagem onde a língua dominante é, ora a italiana, ora a alemã, não sabendo as crianças nascidas sob o céu do Brasil uma palavra sequer de português” (RABELO, 1939, p. 6).

Rabelo também aborda a questão dos materiais didáticos encontrados em língua estrangeira nas escolas, os quais chama de “obras de desnacionalização” e relata apreensões feitas nos locais:

Em varias escolas regidas por estrangeiros, especialmente alemães, lograram essas autoridades constatar essa obra verdadeiramente criminoso contra os sagrados interesses da Patria, apreendendo larga cópia de panfletos, avulsos, gravuras e alegorias sobre motivos estrangeiros, bem como livros didaticos e de religião, cadernos e mapas editados em língua estrangeira (RABELO, 1939, p. 7).

Na escola particular de Santa Maria distrito de Jequitibá, no município de Santa Leopoldina, funcionando sob responsabilidade de uma dessas comunidades, apreenderam tambem as autoridades do ensino farta documentação comprobatória da obra de desnacionalização que ali fazia desabusadamente o pastor local (RABELO, 1939, p. 7).

Abaixo, Rabelo cita o Decreto 9.255, elogiando a postura assumida pela Secretaria da Educação e Saúde ao tratar como um “problema” a situação plurilíngue observada nas colônias de imigrantes e também descreve algumas medidas da referida Secretaria, como a proibição das línguas estrangeiras e a utilização de materiais simbólicos brasileiros:

Conhecida a magnitude do problema, a Secretaria da Educação e Saude deliberou em começo

do ano de 1938, enfrentá-lo, promovendo uma intensa campanha de nacionalização em todos os núcleos de população de origem estrangeira. Para esse fim, foi baixado o Decreto n. 9.255, de 13 de abril daquele ano, o qual prescreveu sábias e severas medidas tendentes a alcançar o escopo visado no mais curto prazo. Além de estabelecer medidas recomendáveis a um seguro processo de seleção dos que se dispuzessem a ministrar o ensino particular, consubstanciou-se aquele ato administrativo uma série de providências tendentes a realizar uma grande obra de brasilidade nesses núcleos, onde grande parte das crianças nascidas sob o céu do Brasil não sabem se exprimir no idioma pátrio (RABELO, 1939, p. 7-8).

O idioma estrangeiro foi inteiramente banido das escolas primárias e complementares. O culto cívico à Pátria e a Bandeira foi instituído com caráter obrigatório em todos os estabelecimentos, em cujas fachadas tremula todas as quintas-feiras o pavilhão nacional hasteado perante todas as classes no início do período letivo e baixado, à tarde, com solenes demonstrações cívicas ao cântico dos Hinos Nacional e à Bandeira (RABELO, 1939, p. 8).

Os quadros murais, alegorias e motivos estrangeiros foram nessas escolas substituídos por outros de cunho eminentemente brasileiro (RABELO, 1939, p. 8).

Ações de resistência realizadas pelos pastores locais, também são mencionadas no texto de Rabelo. Alguns pastores se recusavam a seguir as imposições da Campanha de Nacionalização, exercendo a gestão *in vivo* (Cf. Calvet, 2002) sobre a língua, uma vez que enfrentavam a proibição das línguas de imigrantes no cotidiano da comunidade:

É mister assinalar que grandes tropêços temos encontrado na prática das medidas indispensáveis a uma campanha nacionalizadora de larga envergadura. Da ação demolidora arrogante e desabusada, passaram os agentes da ideologia estrangeiras e os pastores daquelas comunidades à obra de resistência passiva, de sabotagem ladina e subreptícia, mais perigosa, por isso que escapa quase sempre à vigilância das autoridades. Dispondo de grande autoridade moral sobre os «aderentes» da comunidade, os referidos pastores são os mais ativos agentes dessa *resistencia branca* manifestada sob vários aspectos principalmente na recusa de instalações para as professoras e para as escolas, na omissão da obrigação da matrícula; na diminuição da frequência, etc. Pregando frequentemente, em língua alemã, não é raro procurarem incutir no espírito dos colonos a desconfiança na ação das autoridades e a prevenção contra a obra da escola pública (RABELO, 1939, p. 10).

Rabelo ainda apresenta em seu Memorial algumas sugestões para impulsionar o processo de Nacionalização nas colônias. A seguir, destacamos as que se referem às práticas linguísticas:

b) A formação de um corpo de “orientadores” oficiais, de preferência conhecedores de idiomas ou dialetos estrangeiros falados nos núcleos visados, recrutados mesmo entre elementos estranhos ao magistério. Esses “orientadores”, serão submetidos previamente a um estágio num curso de emergência, segundo programa elaborado de acordo com as diretrizes preconizadas pela política educacional do Estado Autoritário. (RABELO, 1939, p. 10-12)

g) - Instituir-se o ensino religioso nos termos do artigo 130 da Constituição, somente na língua vernacula, investindo-se a qualquer autoridade estadual ou municipal ou o professor público da atribuição de fiscalizá-lo. É comum, particularmente entre pastores luteranos, a burla às medidas nacionalizadoras, de vez que no recinto das suas igrejas ou das suas casas, ministram eles o ensino religioso em língua estrangeira adotando mesmo livros editados nessa língua.

h) - Proibir-se toda e qualquer prática religiosa em língua estrangeira, afim de impedir a inevitável burla aos objetivos da lei. (RABELO, 1939, p. 13-14)

Como verificado acima, os pastores eram uma frequente preocupação para o Estado, pois eram agentes fomentadores da língua alemã nas colônias. Roche (1968) destaca que por serem, em sua grande maioria, oriundos da Alemanha, eram “suspeitos de serem, senão agentes, pelo menos, propagandistas do pangermanismo, ou do nazismo” (Op. Cit, p. 313). Assim, muitos pastores foram repreendidos, proibidos de

atuar em atividades religiosas e até presos por não seguirem as imposições do governo brasileiro. (Cf. Bahia, 2011).

Rölke (2016) destaca o caráter repressivo da Campanha de Nacionalização nas escolas das colônias, que passaram a contar com o corpo docente formado por professores brasileiros. Subitamente, as crianças que só falavam pomerano e já tinham dificuldade em aprender o alemão em ambiente escolar, agora eram exigidas a utilizar somente o português. Toda essa situação “só viria a contribuir para um hiato, em que professores e alunos não se entendiam. Uma geração de crianças, que nem sequer entedia direito o que estava acontecendo” (RÖLKE, 2016, p. 391).

Consequências das políticas linguísticas nacionalizadoras

A Campanha de Nacionalização resultou em uma série de consequências para as colônias formadas por imigrantes e seus descendentes, como a proibição das línguas faladas por imigrantes em locais públicos e o fechamento de suas escolas e igrejas. Todas essas ações funcionavam como uma tentativa de silenciamento por parte do poder público, forçando a integração desses indivíduos à cultura brasileira.

Apesar das diversas ações de cerceamento linguístico, houve nas localidades do interior, como onde hoje é SMJ, movimentos de resistência da população local frente à imposição da língua portuguesa. Manske (2015) aponta, que apesar das proibições impostas aos imigrantes e seus descendentes, algumas escolas continuaram a funcionar na clandestinidade gerenciadas por pastores, o que também favoreceu a manutenção linguística no local. Cabe ressaltar que apesar da Campanha de Nacionalização promover a educação em colônias de imigrantes, a ineficiência do Estado em relação à educação continuava. Mesmo com a construção de novas escolas e contratação de professores brasileiros para lecionar no interior, essas ações não eram suficientes para suprir a demanda educacional na região. Além disso, Manske (2015) afirma que todas essas intervenções resultaram em um decadente cenário educacional no ES, de grande evasão escolar e acentuado crescimento no analfabetismo.

O processo de perseguição e monitoramento da vida dos colonos teve seu ápice durante a Segunda Guerra Mundial. O conflito internacional favorecia o discurso de que os imigrantes germânicos eram simpatizantes do regime nazi-fascista, mesmo que, como ressaltado por Seibel (2010), a grande maioria dos imigrantes pomeranos e seus descendentes pouco se importassem com o que ocorria fora do mundo rural. Para eles, o mais importante, sobretudo, era o bem-estar da família e da lavoura. Apesar disso, eram frequentemente perseguidos, sofrendo muitas vezes violência física e simbólica. Como exemplo, Seibel destaca o que ocorria com as lápides que não estavam de acordo com a lei brasileira:

Em nome da Lei também foram destruídos muitos túmulos cujas inscrições não tivessem sido feitas em língua portuguesa. Sob o argumento de que fosse uma referência ao nome do ditador Hitler, lápides foram arrancadas dos cemitérios e suas inscrições removidas a talhadeira. (SEIBEL, 2010, p. 268).

A proibição das línguas de imigrantes e a eclosão da Segunda Guerra Mundial foram responsáveis pelo surgimento de forte preconceito linguístico contra a população de origem germânica no Brasil. No caso de SMJ, por ser um local onde a maioria das pessoas de origem pomerana se comunicava em pomerano, o estigma negativo recaía sobre esses falantes e a língua que falavam.⁴³ Desta forma, a língua pomerana passou a ser um

⁴³ Discorremos em nossa dissertação sobre outros fatores que influenciaram o preconceito linguístico sofrido pelos falantes da língua pomerana, como a imposição da língua alemã, o falso estigma do pomerano ser um “dialeto alemão” e, também, as imposições linguísticas ocorridas na ditadura militar. (Cf. Mazzelli, 2018).

marcador de diferença e seus falantes sofriam preconceito por falarem uma língua distinta do português.

Thomason (2001) aponta que quando uma língua minoritária é utilizada como marcador de diferença, como foi feito a partir do governo de Getúlio Vargas, esta não é somente um meio de identificar pessoas, mas a língua também passa a ser um alvo de discriminação, o que origina o preconceito linguístico.

Resultado da imagem negativa vinculada à língua pomerana, autores como Seibel (2010) e Bremenkamp (2014) afirmam que, muitos pais, devido ao preconceito linguístico sofrido por falarem em pomerano, preferiram não passar a língua pomerana adiante, pois não queriam que seus filhos vivessem as mesmas experiências negativas que tiveram relacionadas à língua.

Sendo assim, podemos dizer que a Campanha de Nacionalização realizada pelo governo de Getúlio Vargas representou um período crítico no Brasil para a população falante das línguas de imigrantes devido às inúmeras situações de proibição linguística enfrentadas, assim como o silenciamento de suas línguas promovido pelas políticas linguísticas de Vargas. Observamos que a partir dessas políticas linguísticas se originaram episódios de preconceito linguístico, como descritos nos estudos de Bremenkamp (2014) e Seibel (2010), além da minorização linguística através de atos estritamente políticos.

Considerações finais

Discorremos em nosso trabalho sobre como o ideal do monolinguismo acompanhava as medidas da Campanha de Nacionalização e apresentamos alguns de seus efeitos em SMJ. O Estado brasileiro, para que sua identidade nacional fosse fortalecida, instituiu a língua portuguesa como única língua da nação brasileira, promovendo o apagamento de línguas minoritárias. Portanto, o período caracterizado como Era Vargas é crítico para a pluralidade linguística brasileira, resultando em graves consequências principalmente para os falantes das línguas trazidas por imigrantes.

Como visto acima, além de serem línguas minoritárias em contexto brasileiro, as línguas faladas em SMJ, a pomerana e a alemã, foram minorizadas através de ações relacionadas à Campanha de Nacionalização. Além disso, seus falantes também sofreram preconceito e perseguições por utilizarem línguas que eram indesejadas ao contexto brasileiro à época.

Hoje, o cenário em que as línguas de imigrantes se inserem no repertório linguístico brasileiro é bem diverso do que aquele encontrado durante a Era Vargas. Atualmente, há movimentações para a criação de políticas públicas voltadas à manutenção e revitalização de línguas em situação minoritária no Brasil. Uma dessas medidas, o Decreto nº 7387 de 9 de dezembro de 2010, que implementa o Inventário Nacional da Diversidade Linguística Brasileira (INDL), tem por objetivo identificar, reconhecer e catalogar as minorias linguísticas presentes no Brasil.

A criação de políticas linguísticas que favoreçam a manutenção de línguas minoritárias, antes silenciadas e apagadas como durante a Era Vargas, podem beneficiar imensamente as comunidades linguísticas brasileiras. Não há mais lugar para se pensar em um Brasil de uma só língua, mas sim, em um país plurilíngue/multilíngue formado por diferentes línguas, etnias e identidades.

Referências

- BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAHIA, J. *O tiro da bruxa: Identidade, Magia e religião entre os camponeses pomeranos do estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevistas a Benedetto Vecchi*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BRASIL. Decreto n. 7387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm Acesso em: 10 de fev. 2018.
- BREMENKAMP, E.S. *Análise Sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo*. 2014. 291f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Vitória, UFES, 2014.
- CALVET, L.-J. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- _____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. - São Paulo: Parábola, 2002.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1916-1920: MONTEIRO). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 12 de outubro de 1916 pelo Dr. Bernardino de Souza Monteiro*. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Mensagens/BERNADINO%20DE%20SOUZA%20MONTEIRO.pdf> .Acesso em 12 nov. 2017.
- _____. Presidente de Estado (1916-1920: MONTEIRO). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em sua 1ª sessão ordinária da 10ª legislatura em 12 de outubro de 1919 pelo Dr. Bernardino de Souza Monteiro*. Disponível em: [https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Mensagens/BERNADINO%20DE%20SOUZA%20MONTEIRO%20\(4\).pdf](https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Mensagens/BERNADINO%20DE%20SOUZA%20MONTEIRO%20(4).pdf) Acesso em 12 nov. 2017.
- FASOLD, R. *La sociolingüística de la sociedad: Introducción a la sociolingüística*. Tradução de Margarita España Villasante e Joaquín Mejía Alberdi. Madrid: Visor libros, 1996.
- IBGE. *Histórico de Santa Maria de Jetibá*. Espírito Santo, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/espiritosanto/santamariadejetiba.pdf> Acesso em: 06 set. 2017.
- _____. *Panorama de Santa Maria de Jetibá, 2017*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/santa-maria-de-jetiba/panorama> Acesso em: 22 nov. 2017.
- IPOL. *Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros*. Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://e-ipol.org/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/> Acesso em: 18 fev. 2018.
- MAZZELLI, L. *As ações glotopolíticas em Santa Maria de Jetibá – ES: em evidência a língua pomerana*. 2018, 147f. (Dissertação de mestrado em Estudos de Linguagem). Niterói: UFF, 2018.
- JACOB, J. K. *A imigração e aspectos da cultura pomerana no Espírito Santo*. Vitória: Departamento Estadual de Cultura, 1992. (Coleção memórias 3).
- MONTEAGUDO, H.. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá v. 32. Política e planificação linguística*. p. 43-53. UFF : Niterói, 2012.
- MANSKE, C.M.R. *Pomeranos no Espírito Santo: história de fé, educação e identidade*. Vila Velha, ES: Gráfica e Editora GSA, 2015.
- MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e

a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá* v. 32. *Política e planificação linguística*. p. 32-42. UFF : Niterói, 2012.

OLIVEIRA, Evandro Assis de. *Memórias pomeranas: a reconstrução da land*. (Dissertação de mestrado em Memória Social e Documento). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã no Espírito Santo*. São Paulo: Difel/USP, 1968.

RÖLKE, H. R. *Descobrendo raízes: aspectos geográficos e culturais da Pomerânia*. Vitória: UFES. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

_____. *Raízes da imigração alemã*. História e cultura alemã no Espírito Santo. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

ROSA, J. *Os interesses e ideologias que nortearam as políticas públicas na educação no governo Vargas 1930-1945: o caso do Espírito Santo*. 2008. 350f. Dissertação de Mestrado em História Social das relações políticas, UFES.

SEIBEL, I. *Imigrante no século do isolamento: 1870-1970*. São Leopoldo: EST/PPG, 2010.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização. In: PANDOLFI, D. C. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 199-228.

THOMASON, S. G. *Language Contact*. Edinburgh: University Press, 2001.

TRESSMANN, I. *Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo*. 2005. 335f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Pomerano: uma língua baixo-saxônica. In: *Educação, Cultura, Sociedade. Revista da Farese*, vol. 1. Santa Maria de Jetibá. 2008. pp. 10- 21.

WAGEMANN, E. *Die Deutschen Kolonisten im brasilianischen Staate Espirito Santo*. München und Leipzig, Ducken & Humblot, 1915.

Koroniago: A língua japonesa de contato no contexto imigratório brasileiro

Marcionilo Euro Carlos Neto⁴⁴

Resumo: Neste trabalho trazemos uma visão geral do contato linguístico, discorrendo sobre esse campo de estudos de acordo com a visão de diferentes autores da área, destacando seus efeitos e resultados, bem como os diversos fatores envolvidos nesse processo. Em seguida, discorreremos um pouco sobre a *koroniago*, língua de contato do japonês e do português no contexto imigratório brasileiro, sobrelevando algumas características dessa língua usada pelos *nipobrasileiros* em suas comunidades através de um levantamento da manifestação da *koroniago* no nível lexical em livros didáticos de língua japonesa desenvolvidos em nosso país e sua compreensibilidade por *nipobrasileiros* e japoneses.

Palavras-chave: Línguas em contato; japonês e português; *koroniago*

Abstract: In this work, we present a language contact overview according to the vision of different authors of the area, highlighting its effects and results, as well as the different factors involved in the language contact process. Henceforth, we carry out a brief discussion about the *Koroniago*, a language formed through the contact of Japanese and Portuguese in the Brazilian immigrant context, overlapping some characteristics of that language used by the Brazilian *nikkeis* in their communities in Brazil. In order to show the *Koroniago* manifestation, we carried out a survey by selecting examples of *Koroniago* use, on the lexical level in Japanese language textbooks developed in our country, checking the comprehensibility of the collected examples by Brazilian *nikkeis*, as well as by Japanese who does not have any Brazilian Portuguese knowledge.

Keywords: Language contact; Japanese and Portuguese languages; *Koroniago*

Línguas de/em Contato

Para tratar do tema selecionado, iniciamos por estabelecer a nomenclatura que utilizamos neste artigo. Contato linguístico ou contato de línguas (doravante CL), sintetiza a situação de contato que iremos tratar neste estudo.

Em estudo anterior (SAVEDRA et al.) já tivemos oportunidade de apresentar uma breve discussão sobre conceitos e efeitos do contato de língua e demonstramos que CL vem sendo conceituado e classificado há muito tempo, por diferentes áreas de investigação, o que demonstra que seu estudo deve ser sempre realizado sob uma perspectiva relativa e nunca absoluta.

[...] Cada situação de contato é única, social e individualmente, e é delimitada pelo contexto de aquisição das línguas e pelo seu uso em diferentes situações de comunicação que podem vir a provocar fenômenos de manutenção, perda e/ou revitalização das línguas envolvidas na situação de contato. (SAVEDRA, et al. 2015:71)

Apresentamos algumas situações de CL e ilustramos alguns fenômenos em diferentes situações de CL tais como manutenção e revitalização de língua, language shifting e alternância de códigos. Neste estudo, estamos discutindo a questão do falante no contexto do CL e partimos de uma situação de contato específica: o contexto de migração japonesa para o Brasil e, a partir deste contexto, apresentamos propostas para discussão da língua de contato que surge deste CL, a *koroniago*.

Multilinguismo, plurilinguismo, bilinguismo e o indivíduo no CL

Nos estudos sobre CL desenvolvidos no século XXI, surgem discussões em torno da questão dos termos multilinguismo, plurilinguismo e bilinguismo.

Esses termos são discutidos a partir da definição encontrada no Quadro Comum Europeu de Referência, documento publicado pela União Europeia em 2001 que estabelece diretrizes para a descrição dos níveis de competência linguística para o aprendizado e ensino de língua. Esse documento define como multilinguismo

44 Mestre em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense. E-mail: netoscout@hotmail.com

a coexistência ou conhecimento de diferentes línguas em uma dada sociedade, enquanto que o plurilinguismo, por sua vez, seria a competência comunicativa possuída pelo indivíduo em mais de um idioma. Pelo quadro, consideramos multilinguismo um fenômeno social e plurilinguismo um fenômeno individual.

Optamos por utilizar o termo plurilinguismo sempre que nos referirmos a casos cujos indivíduos se encontram envolvidos em situação de CL representativa do contexto da imigração japonesa no Brasil.

Na verdade, a maioria dos estudos na área vêm rediscutindo o papel do multilinguismo no mundo, destacando a premissa de que as situações multilíngues entre os povos de nosso planeta são a “norma” e não a “exceção”. Essas situações linguísticas estão intrinsecamente ligadas às situações de contato linguístico ao longo da história da humanidade.

Ao pensarmos em CL podê-lo-íamos pensar como o toque, o atrito entre duas ou mais línguas. Segundo Matras (2009, p. 3, tradução nossa)⁴⁵

[...] O contato é, com certeza, uma metáfora: os sistemas linguísticos não se tocam ou se influenciam genuinamente. O locus relevante do contato é o aparelho de processamento linguístico do falante multilíngue (que aqui traduziríamos como plurilíngue) e o emprego desse aparelho nas interações comunicativas.

Assim, o ponto de investigação que merece nossa atenção, segundo o autor supracitado, seria a interação em contexto multilíngue dos falantes plurilíngues, os fundamentos e os elementos envolvidos nesse processo. Thomason (2001, p. 1, tradução nossa)⁴⁶ diz que “o contato linguístico é o uso de mais de uma língua no mesmo lugar ao mesmo tempo”. A autora destaca que situações de CL são muito mais comuns do que possamos imaginar uma vez que o CL não exigiria “um bilinguismo ou um multilinguismo (plurilinguismo) fluente” (p. 1). Winford (2003, p. 9) ao citar Nelde (1997, p. 287), diz que o termo “Contato Linguístico foi introduzido no Primeiro Congresso Mundial sobre Contato de Línguas e Conflito realizado em Bruxelas em junho de 1979”, ressaltando que os trabalhos dessa área de maior destaque foram os de Haugen e Weinreich. O autor supracitado destaca que a mescla das línguas, originadas através do CL não deve ser entendida como algo “anormal” e sim como um processo criativo que afeta ou já afetou a maioria das línguas em algum momento da história delas (2003, p. 2).

Valendo-nos novamente de Winford (2003, p. 2), podemos afirmar que o contato prolongado entre diferentes sociedades resultou em mudanças numa ou em mais de uma das línguas envolvidas, devido à mescla dessas línguas decorrente do contato entre seus falantes. Thomason (2001, p. 3) destaca que o CL aconteceu de maneira variada ao longo da história da humanidade: na comercialização e suporte entre grupos diversos; na prática da exogamia, ou seja, no casamento entre indivíduos de etnias diferentes e entre outros acontecimentos e práticas tais como a imigração, escravidão, guerras e conquistas de territórios. Muitos estudiosos se dedicaram e se dedicam à investigação dos efeitos do CL e sua relação às minorias linguísticas frente a uma língua nacional majoritária e valorizada (WINFORD, 2003, p. 8). Thomason (2001, p. 5, tradução nossa) salienta que “nas comunidades de todos os tamanhos, desde as aldeias mais ínfimas até as maiores nações, o contato linguístico (o que é em si um resultado da história social) tem consequências sociais”.⁴⁷ A

45 [...] contact is, of course, a metaphor: language ‘systems’ do not genuinely touch or even influence one another. The relevant locus of contact is the language processing apparatus of the individual multilingual speaker and the employment of this apparatus in communicative interaction (MATRAS, 2009, p. 3, como no original).

46 [...] language contact is the use of more than one language in the same place at the same time (Thomason, 2001, p. 1, como no original).

47 [...] In communities of all sizes, from the tiniest villages to the biggest nations, language contact (which is itself a result of social history) has social consequences (THOMASON, 2001, p. 5, como no original).

autora enfatiza também o papel da escravidão na emergência de novas línguas mestiças uma vez que falantes de línguas diferentes viviam juntos no interior de uma mesma localidade.

O CL está longe de ser um fenômeno que ocorre de maneira harmoniosa na maioria dos casos: “desde que o homo sapiens não é uma espécie pacífica, não é surpreendente que os efeitos sociais do contato linguístico sejam, por vezes, dolorosos ou até mesmo letais” (THOMASON, 2001, p. 5, tradução nossa).⁴⁸ O convívio entre línguas nacionais e línguas minoritárias, ao longo da história da humanidade, desvelam os conflitos ocasionados pelo CL. No Paraguai, tanto o espanhol como o guarani são considerados línguas nacionais, apesar desse último ser falado pela maioria da população do país. Contudo, a história dessa relação de CL não foi nem um pouco auspiciosa: muitas línguas indígenas no referido país desapareceram como resultado da pressão em favor do aprendizado do guarani, realizada pelos missionários europeus (THOMASON, 2001, p. 5). Os cidadãos de uma nação que não dominam a língua nacional têm, em sua maioria, sérios problemas para poder ter acesso a serviços governamentais diversos, ao mesmo tempo que os indivíduos que dominam duas ou mais línguas possuem vantagens, principalmente na obtenção de empregos em diferentes ramos.

Alguns autores como Thomason (2001), Winford (2003) e Couto (2009) aprofundam suas pesquisas nos diferentes tipos de CL e seus resultados. Winford (2003) discorre sobre o contato que envolve manutenção linguística, o que envolve *language shift* e o contato que resulta em novas línguas de contato. Enquanto Couto propõe a diferença entre contatos interlinguísticos e intralinguísticos, Thomason (2001) focaliza sua discussão em efeitos do CL tais como a mescla extrema das línguas⁴⁹ e a morte das línguas.

Outros autores que também tratam sobre o CL e fenômenos linguísticos resultantes desse contato entre línguas tais como Hickey (2010), Gardner-Chloros (2010), Kerswill (2010), Romaine (2010) e Holm (2010) apresentam em seus trabalhos assuntos importantes como ‘contato e mudança linguística’, ‘contato e *code-switching*’, ‘contato e novas variedades linguísticas’, ‘contato e mudanças linguísticas, resultando em pidgins e crioulos’ e ‘contato e morte de línguas’.

Hickey (2010, p. 152, tradução nossa), por exemplo, ao tratar sobre *language shift* destaca que “[...] a motivação para o *language shift* e as circunstâncias sob as quais ele ocorre irão variar de caso a caso”.⁵⁰ O autor salienta que numa situação de *language shift* o processo tem início no nível individual, mas só pode estabelecer-se se for aceito pela comunidade por completo, chamando nossa atenção para o fato de que o CL deve ser considerado através de todos os níveis linguísticos (p. 158). Em seu trabalho intitulado “*Contact and Language Shift*”, Hickey nos mostra como o material sintático pode ser transportado de uma língua à outra, destacando o papel primordial da pressão e poder político dos grupos envolvidos na situação de contato.

Gardner-Chloros (2010) discute a relação entre o CL e o *code-switching*, destacando que tal fenômeno linguístico se apresenta em várias situações e contextos, envolvendo “[...] comunidades de imigrantes, minorias regionais, grupos multilíngues nativos semelhantes” (GARDNER-CHLOROS, 2010, p. 188, tradução nossa).⁵¹ Ao tratar do assunto, a referida autora acentua a posição estabelecida entre a convergência linguística e a preservação das particularidades, do caráter distintivo de cada grupo envolvido na situação de contato.

48 [...] since Homo sapiens is not a peaceable species, it is not surprising that the social effects of language contact are sometimes painful or even lethal (THOMASON, 2001, p. 5, como no original)

49 [...] extreme language mixture (THOMASON, 2001, como no original).

50 [...] the motivation for language shift and the circumstances under which it takes place will of course vary from case to case (HICKEY, 2010, p. 152, como no original).

51 (...) among immigrant communities, regional minorities, and native multilingual groups alike GARDNER-CHLOROS, 2010, p. 188, como no original).

Ela afirma que “as variedades do *code-switching* podem se estabilizar quando elas assumem uma função identitária” (GARDNER-CHLOROS, 2010, p. 193, tradução nossa).⁵² A mesma autora ainda evidencia que essa alternância de códigos entre as línguas envolvidas no CL ocorre num processo de *shift* em progresso, abordando questões como as relações estabelecidas entre o *code-switching* e a mudança linguística, *code-switching* e empréstimo, e *code-switching* e a formação de pidgins e crioulos.

Winford (2003) ao versar sobre manutenção linguística em situações de CL, aborda questões como situações de empréstimos entre as línguas, situações de convergência estrutural, *code-switching*, *language-shift*, criação de línguas através de situações bilíngues/plurilíngues e multilíngues (línguas mescladas, pidgins, crioulos). O mesmo autor discute, também, sobre a situação de contato e seus resultados, os contextos sociais do CL, abordando o CL e sua relação com as configurações sociais e as comunidades de fala. Ele chega a mencionar línguas que passaram por um processo intenso de empréstimo lexical como o russo e o japonês. Em relação a isso, atualmente, há muitas discussões entre os linguistas, gramáticos e estudiosos de áreas afins no Japão sobre o futuro da língua japonesa diante desse processo intenso de empréstimo de léxico da língua inglesa. O uso atual de termos emprestados do inglês tem se tornado bem numeroso, principalmente entre os jovens japoneses. Um dos fatores para esse acontecimento seria o grande número de estrangeiros, principalmente falantes de língua inglesa como língua materna ou segunda língua, residentes no Japão para trabalhar ou estudar. Esses estrangeiros, na maioria dos casos, preferem usar as palavras originadas em um processo de empréstimo lexical do que as palavras originalmente japonesas. Podemos citar como exemplo a palavra 授業 (*Jugyou*) e クラス (*Kurasu*). Ambas significam ‘aula’, porém a segunda origina-se de um empréstimo lexical da língua inglesa, sendo proveniente da palavra ‘class’ e tende a ser mais usada pelo público jovem e pelos falantes de língua japonesa como língua estrangeira devido ao *status* de língua global conferido à língua inglesa.

Thomason (2001, p. 10) ressalta que “o resultado mais comum do contato linguístico é a mudança em uma ou todas as línguas” afirmando que o “o tipo mais comum de influência é o empréstimo de palavras”.⁵³ A autora afirma que a língua inglesa, por exemplo, possui 75% de seu vocabulário obtido do francês e do latim. Além disso, a mesma autora destaca que não somente as palavras são trazidas através do empréstimo decorrente do CL, mas também estruturas das línguas e suas características sociais: “línguas mescladas aparentemente foram criadas por bilíngues como um símbolo da identidade étnica emergente deles” (THOMASON, 2001, p. 11).⁵⁴

Essa identidade étnica é um tema muito patente em pesquisas realizadas em comunidades japonesa no Brasil. Segundo Lesser (1999, p. 314, tradução nossa), “etnia, ao que parece, tornou-se um tema popular no Brasil moderno. Enquanto tais expressões abertas podem ser novas, etnia tem sido fundamental para a negociação da identidade nacional brasileira ao longo dos últimos 150 anos”.⁵⁵ Contudo, no Brasil, o reconhecimento dessa etnicidade como um processo contínuo e formador da identidade nacional enfrenta, ainda hoje, muitos problemas de aceitação em várias esferas de nossa sociedade. Muitas escolas, por exemplo, ainda ensinam às suas crianças do ensino primário que nós, os brasileiros, viemos da mistura do índio, do

52 CS varieties may stabilize when they assume an identity function (GARDNER-CHLOROS, 2010, p. 193, como no original).

53 [...] the most common result of language contact is change in some or all the languages (THOMASON, 2001, p. 10, como no original).

54 [...] mixed languages have apparently been created by bilinguals as a symbol of their emerging ethnic identity (CROCI, 2011, p. 74, como no original).

55 Ethnicity, it seems, has become a popular motif in modern Brazil. While such open expressions may be new, ethnicity has been critical to the negotiation of Brazilian national identity over the last 150 years (LESSER, 1999, p. 314, como no original).

negro e do branco. Sobre isso, Croci (2011, p. 74, tradução nossa) destaca que

[...] Desse triângulo – em que pelo branco deve-se entender somente o colonizador português – não podiam achar lugar os imigrantes europeus, asiáticos ou médio-orientais que ficaram excluídos do discurso que funda a identidade nacional (...). Um véu de silêncio sobre o papel crucial desenvolvido pela imigração foi colocado também pelos intelectuais mais abertos das décadas de 1930 e 1940, (...). Hoje já há uma copiosa literatura sedimentada sobre a imigração no acesso de formação da identidade nacional.

Continuando a discorrer sobre alguns efeitos do CL, podemos citar o “Contato e a morte de línguas” como um tema bastante abordado pelos estudiosos da área. Crystal (2000, p. 1, tradução nossa) diz que “uma língua morre quando ninguém mais a fala”.⁵⁶ Romaine (2010, p. 320) destaca que a “morte de línguas” pode ser um processo gradual ou repentino decorrente de pressões variadas – pressão cultural, econômica, militar, social etc. A referida autora destaca que, na maioria dos casos, uma língua se impõe sobre à outra, ganhando força e prevalecendo em áreas diversas. Essa “língua dominante invade as esferas da língua subordinada de maneira que, seu domínio de uso torna-se cada vez mais restrito” (ROMAINE, 2010, p. 321, tradução nossa).⁵⁷

Thomason (2001, p. 12) ao tratar sobre a morte de línguas explica que esse processo pode ocorrer quando os falantes da língua que desaparece passam a falar outra língua ou quando eles morrem, dizimados por invasores, atingidos por desastres naturais ou acometidos por doenças trazidas pelos indivíduos de outros povos. A autora também ressalta que num processo de *language shift* pode ocorrer também, apesar de demonstrar-se mais raro, um processo de mudança em uma das línguas a ponto de podermos considerá-la morta. Nesse processo os falantes da língua classificada como morta já não mais utilizam suas estruturas – somente usam alguns vocabulários, absorvendo as estruturas e regras da língua que sobreviveu ao CL.

Investigar o CL com enfoque na morte de línguas constitui-se numa tarefa muito proveitosa para os linguistas interessados em pesquisas no campo das políticas linguísticas, pois, estudando exemplos de línguas que desapareceram na humanidade e focando seus estudos nas línguas ameaçadas de desaparecerem do planeta, esses estudiosos podem ajudar no planejamento e aplicação de políticas linguísticas que possam garantir a sobrevivência dessas línguas ameaçadas. O Brasil é um exemplo bem claro onde diversas línguas indígenas desapareceram devido ao contato dos índios com os colonizadores e, também, devido a muitos anos de descaso em relação às línguas minoritárias existentes em nosso território nacional. Esse descaso inclui políticas nacionalistas que consideravam somente o português como língua nacional e excluía tanto as línguas autóctones como as alóctones como parte importante e integrante do perfil multilíngue de nosso país. Por isso a morte de línguas é um assunto que desperta bastante a atenção dos estudiosos de linguagem: “alguns linguistas predizem que entre 50 e 90% das 6900 línguas do mundo irão desaparecer no próximo século” (NETTLE & ROMAINE, 2000 *apud* ROMAINE, 2010, p. 321, tradução nossa).⁵⁸ A maioria das línguas ameaçadas no mundo, sem nenhuma coincidência, se encontram nas sociedades que sofrem uma marginalização em decorrência da dominação e valor dos grupos majoritários. O Peru é um exemplo claro dessa marginalização: apesar da maioria da população falar como primeira língua o quéchua, há grupos que defendem o uso somente da língua espanhola, defendendo-a como a língua dos ‘letrados’, da ‘elite letrada do país’. Muitas escolas chegam a forçar aos alunos a se comunicar somente em espanhol, já que na realidade a maioria deles vem de uma realidade em que somente o quéchua é utilizado em casa, na hora do lazer com os amigos do bairro, entre

56 A language dies when nobody else speaks it any more (CRYSTAL, 2000, p. 1, como no original).

57 [...] The dominant language tends to invade the inner spheres of the subordinate language, so that its domains of use become even more restricted (ROMAINE, 2010, p. 321, como no original).

58 Some linguistics predict that between 50 and 90 percent of the world's 6,900 languages will disappear over the next century (NETTLE & ROMAINE, 2000 *apud* ROMAINE, 2010, p. 321, como no original).

outros ambientes comunicativos que não sejam o ambiente escolar. Como afirma Calvet (2007, p. 11) “sempre houve indivíduos tentando legislar e ditar o uso correto ou intervir na forma de uma língua” e essa intervenção, em muitos casos, pode culminar com o desaparecimento de línguas que possuem um *status* minoritário.

Language death na maioria dos casos ocorre de maneira gradual. Destacamos aqui que, o que morre não é a língua, mas sim o falante que faz uso desta para se comunicar com outros falantes. O latim, por exemplo, é considerado uma língua morta, porém ainda continua a ser estudado e investigado no âmbito acadêmico, religioso, etc. O que morreu, não foi a língua latina, mas os falantes que faziam seu uso desapareceram com o passar dos anos devido a diversos motivos, entre eles a invasão e dominação de povos que falavam outras línguas. Explicar o declínio do latim exigiria um artigo à parte, uma vez que, o desaparecimento de seus falantes foi um processo longo e gradual.

Contudo, há também casos em que as línguas desaparecem de maneira súbita como o *tambora*. O *tambora* é uma língua que era falada por indivíduos que viviam na ilha de *Sumbawa* na Indonésia. Essa língua veio a desaparecer depois de uma erupção vulcânica em 1815 que veio a aniquilar todos os falantes de *tambora* que se tinha conhecimento (ROMAINE, 2010, p. 322). Além de casos como esse, acredita-se que há muitas ocorrências ao longo da história da humanidade de desaparecimento de línguas devido ao genocídio de seus falantes. A “morte de línguas” é uma perda devastadora na medida em que junto com as línguas que desapareceram, também extinguem-se a cultura das comunidades falantes dessas línguas. Nas próprias palavras de Thomason (2001, p. 223, tradução nossa)⁵⁹,

[...] Todas as línguas que morrem nos privam de um depósito único de experiência humana e pensamento. A perda de uma língua priva sua comunidade de fala de muito mais, porque uma grande parte da cultura deverá inevitavelmente desaparecer com o idioma”.

A referida autora destaca também o caso da língua latina: a latim morreu quando deixou de ser a língua frequente de uso das comunidades de fala que o utilizavam para a comunicação, apesar de que vários linguistas ainda afirmam que a referida língua não morreu e sim evoluiu para as línguas latinas (p. 224-225). Já o caso da língua hebraica pode ser considerado um pouco diferente, na medida em que a língua não deixou de ser utilizada completamente por seus falantes. Segundo Thomason (2001) muitos acreditam que o hebraico tenha morrido por vários séculos. Contudo, a autora destaca que sendo uma língua religiosa, o hebraico sempre foi aprendido com propósitos religiosos, ou seja, seu uso não foi totalmente extinto, mas sim limitado, vindo a ser revitalizado quase duzentos anos mais tarde (THOMASON, 2001, p. 224-225).

Sobre a morte de línguas de maneira gradual também é importante salientar que esse acontecimento envolve, na maioria dos casos, processos diversos e complexos. O CL desencadeia uma série de mudanças nas línguas envolvidas que advêm de fenômenos linguísticos variados, tais como empréstimo lexical, *code-switching*, *code-mixing*, *language-shift*, atrito⁶⁰ entre as línguas, substituição gramatical⁶¹ etc. A mudança de gerações também contribui para a morte de línguas cujos falantes não são numerosos. O *salish* de Montana, por exemplo, é uma língua ameaçada de desaparecer do planeta, pois conta com muito poucos falantes. Essa língua, utilizada pelo povo *Salish* (uma etnia indígena dos Estados Unidos e Canadá) enfrenta a dificuldade da mudança de gerações e do advento do mundo moderno globalizado que faz com que o povo *Salish* passe

59 [...] every language that dies deprives us of unique repository of human experience and thought. Loss of a language deprives its speech community of much more, because a large part of culture must inevitably vanish with the language (THOMASON, 2001, p. 223, como no original).

60 No termo original de Thomason (2001, p. 227), “*Attrition*”.

61 No termo original de Thomason (2001, p. 232), “*Grammatical replacement*”.

por dificuldades de preservar sua língua, uma vez que a tentativa de passá-la às novas gerações tem falhado.

Crystal (2000) chama a atenção para o fato de que toda língua cujo número de falantes é muito pequeno poderá estar em perigo de desaparecer do planeta. Porém, Romaine (2010) destaca que nem sempre uma língua morrerá devido ao escasso número de falantes, uma vez que as redes sociais estabelecidas pelas pessoas, abertas ao fenômeno do *code-switching* “(...) conservam a integridade da língua minoritária ao permitir que os falantes menos proficientes usem a língua dominante para preencher o léxico e outras deficiências” (ROMAINE, 2010, p. 335, tradução nossa).⁶²

O que chama a atenção dos estudiosos sobre línguas em contato é que, obviamente, nem todos os casos de CL envolvem a morte de uma das línguas envolvidas. Thomason (2001, p. 230, tradução nossa)⁶³ destaca que “parece, portanto, que a maioria dos processos linguísticos que são comuns em situações de morte de línguas também são comuns em situações de contato em que ambas as línguas não estão morrendo”. Romaine (2010) também ressalta que nunca sabemos, ao certo, o que resultará da situação de CL, ou seja, os estudiosos não conseguem afirmar quando ou como as línguas envolvidas nesse processo mudarão ou até mesmo se nesse processo uma delas poderá morrer, ou seja, deixar de ser usada para a comunicação oral.

A mudança das línguas decorrente do CL é o resultado de fatores múltiplos que podem variar em cada caso. A linguística histórica mostra de maneira evidente a evolução das línguas naturais ao longo da história da humanidade, decorrente do CL dos inúmeros povos de nosso planeta. Até mesmo a grafia de uma língua origina-se, na maioria dos casos, em contatos sociais estabelecidos entre as nações: a língua japonesa é um exemplo desse caso. Os japoneses possuem quatro diferentes tipos de sistemas para escrever, a saber: *Hiragana*, *Katakana*, *Kanji* e *Romaji*. Os *Kanjis* – que significam “*Kan* (漢) -dinastia chinesa” e “*Ji* (字) – letra”, ou seja, “letras da dinastia chinesa”, são os caracteres introduzidos no Japão através do contato estabelecido entre os japoneses e os chineses. Antes desse contato, os japoneses não possuíam uma maneira de grafar as palavras de sua língua. A história da introdução dos *Kanjis* no Japão ainda é pouco conhecida, pois não se sabe ao certo como realmente os caracteres entraram no país. Acredita-se que monges budistas japoneses ao voltarem da China, por volta do século V, trouxeram textos chineses escritos em *kanji*. Assim, os japoneses teriam usado os caracteres de origem chinesa, adaptando-os para grafar a língua japonesa. Mais tarde surgiram os caracteres silábicos *hiragana* e *katakana* como resultado de uma busca de simplificação dos *kanjis*, já que as mulheres japonesas na época não recebiam educação escolar e queriam ter acesso à escrita. Já o *Romaji*, ou seja, as letras Romanas, foram introduzidas no Japão por volta de 1503 como resultado do contato com os portugueses – primeiros estrangeiros a entrarem no país nipônico. Depois da expulsão dos portugueses no século XVII, o *romaji* deixou de ser usado no Japão, voltando a ser empregado somente no século XIX, quando o país voltou a abrir-se, permitindo novamente a entrada de estrangeiros em seus territórios.

As situações de CL devem ser levadas em conta em todos os níveis linguísticos: seus resultados, como explicitado até aqui, são diversos e imprevisíveis. Trudgill (2010) afirma que a variedade linguística existente no mundo é decorrente das diferentes situações de CL ocorridas ao longo da história das línguas. O referido autor ressalta que “na verdade, um estudo da literatura relevante mostra que existem evidências consideráveis de que o contato linguístico pode levar a um aumento na complexidade linguística” (TRUDGILL, 2010, p. 301,

62 [...] conserve the integrity of the minority language by allowing less proficient speakers to use the dominant language to fill lexical and other deficiencies (ROMAINE, 2010, p. 335, como no original).

63 [...] it appears, therefore, that most of the linguistic processes that are common in language death situations are also common in contact situations in which no languages are dying (THOMASON, 2001, p. 230, como no original).

tradução nossa).⁶⁴ Contudo, o CL também pode levar à simplificação linguística: o que seria extremamente paradoxal em relação à afirmação anterior. Milroy (1992, p. 203 *apud* Trudgill, 2010, p. 306) afirma que o *Old English* evoluiu para o *Middle English* através de uma série de simplificações induzidas pelo CL. Trudgill (2010, p. 309, tradução nossa) intitula esse paradoxo como “O Enigma”⁶⁵ uma vez que, a afirmação de que o CL pode resultar tanto na simplificação como na complexidade das línguas, parece ser um enredamento para as pesquisas da área. Em relação a isso, Thomason (2001, p. 64, tradução nossa)⁶⁶ se posiciona de maneira bem clara, rompendo com essa ideia paradoxal: a autora afirma que “a mudança induzida pelo contato conduz à simplificação linguística e não à complexidade”. Trudgill (2010), contudo, defende que o enigma tipológico-sociolinguístico é justamente conseguir determinar quando o CL leva à simplificação e à complexidade linguística. O mesmo autor ao resumir o que acontece em situações de CL, conclui sua argumentação com o seguinte compêndio:

1. O contato alto, situações de contato limiar e de longo prazo pré-críticas são mais propensas a levar à complexidade aditiva (e unicamente aditiva);
2. O contato alto, situações de contato limiar de curto prazo pré-críticas são mais propensas a levar à simplificação;
3. As situações de baixo contato são propensas a levar à preservação da complexidade existente (TRUDGILL, 2010, p. 315, tradução nossa).⁶⁷

Crystal (2000) frisa que a complexidade dos fenômenos decorrentes das situações de CL redundam em uma dificuldade de identificar os casos em que uma língua realmente poderá se encontrar, futuramente, numa situação clara de risco de desaparecer, ou seja, numa situação de morte linguística. O mesmo autor sustenta que, para confirmar se uma língua se encontra numa situação de perigo de desvanecer, devemos levar em conta uma série de processos e fatores tais como “o grau de aquisição dessa língua pelas crianças”, “a atitude da comunidade inteira sobre essa língua” e “o nível de impacto de ameaça de outras línguas sobre essa língua que possivelmente poderá se encontrar em risco” (CRYSTAL, 2000, p. 23). Crystal (2000, p. 23, tradução nossa) acrescenta que “a classificação do senso comum reconhece três níveis: as línguas são seguras, se encontram em perigo ou extintas”.⁶⁸ Em relação à situação de perigo que uma língua pode se encontrar, Krauss (1992) usa um termo originado da medicina para classificar uma língua que se encontra ameaçada por não ser aprendida pelas crianças como língua materna: moribunda.⁶⁹ Para esse autor, uma língua pode ser classificada como moribunda uma vez que existe uma carência em sua transmissão para as novas gerações. Em seu trabalho intitulado “*The World’s Languages in Crisis*”, o autor supracitado ressalta de maneira bem clara a comparação que pode ser feita com o “risco linguístico” e o risco, em termos biológicos, que algumas espécies apresentam de serem extintas em nosso planeta. Atualmente, na linguística, encontramos uma subárea denominada ecolinguística, que se apoia nos conceitos da ecologia biológica para elaborar suas bases epistemológicas. A Ecolinguística se estabelece então, de maneira pormenorizada, como a relação entre língua e o meio ambiente, buscando em suas investigações correlacionar linguagem a estudos como ecossistemas, evolução, diversidade etc.

64 [...] In fact, a study of the relevant literature shows that there is considerable evidence that language contact can lead to an increase in linguistic complexity (TRUDGILL, 2010, p. 301, como no original)..

65 The conundrum (TRUDGILL, 2010, p. 309, como no original).

66 [...] Contact-induced change leads to simplification, not complication (THOMASON, 2001, p. 64, como no original).

67 [...] 1. high contact, long-term pre-critical threshold contact situations are more likely to lead to additive (and only additive) complexification; 2. high-contact, short-term post-critical threshold contact situations are more likely to lead to simplification. 3. low contact situations are likely to lead to preservation of existing complexity (TRUDGILL, 2010, p. 315, como no original).

68 [...] a common-sense classification recognizes three levels: languages are safe, endangered, or extinct Crystal (2000, p. 23, como no original).

69 Termo original: “Moribund”.

O panorama que realizamos nesse subcapítulo sobre o CL mostra que, ao contrário do que se poderia esperar, esse tema encontra-se arredado da incomplexidade. Os casos supracitados corroboram com a afirmação de que as situações de CL são diversas, assim como seus resultados e os fatores que os influenciam. Sobre esses fatores, Savedra et al. (2015) destacam que em situação de CL há várias estratégias dos indivíduos que usam as línguas envolvidas no contato, de acordo com as diferentes situações. Assim, “quem decide a estratégia mais adequada a uma situação de CL são os falantes, porém esses dependem da comunidade de fala em que estão inseridos” (p. 87-88). As escolhas dos falantes não são acidentais, pois elas não dependem somente do nível individual, uma vez que estão inter-relacionadas a fatores internos e externos da linguagem e do processo de comunicação entre os indivíduos.

Koroniago: Traços de *nipobrasilianidade* expressados no léxico de livros de língua japonesa para brasileiros

Encontramos poucos estudos desenvolvidos sobre o CL da língua japonesa e portuguesa no contexto imigratório brasileiro. Dentre os escassos estudos relacionados sobre esse tema, podemos citar o de Carlos Neto (2016) que analisa a situação atual de bilinguagem de informantes pertencentes a redes sociais de uma comunidade nipônica no centro da cidade do Rio de Janeiro, esmiuçando o caráter dinâmico e mutável das situações de bilinguismo de acordo com o uso das línguas em questão em diferentes ambientes comunicativos.

Sobre a língua japonesa falada no Brasil, Gardenal (2008, p. 20) cita como referência os trabalhos de Nawa (1988) e Kuyama (1999) e, também menciona as pesquisas de Kanashiro (2000) que falam sobre a língua portuguesa falada por imigrantes japoneses na região das Alianças, São Paulo.

O japonês do Brasil desperta o interesse de diversos linguistas japoneses e brasileiros devido ao fato de podermos dizer que essa língua, além de apresentar uma riqueza de diferenças do japonês falado atualmente no Japão como resultado do CL com a língua portuguesa, também apresenta outra peculiaridade muito intrigante como informa-nos Sakurai (2008, p. 269):

[...] A língua japonesa falada pelos que se mudaram no início do século XIX para o Brasil é a língua do período Meiji e Taisho, que foi transmitida aos descendentes, de forma que o japonês falado nos países de emigração não acompanhou as mudanças do país de origem na mesma velocidade.

Muitos *nipobrasileiros*⁷⁰ chamam o japonês falado no Brasil de “*Koronia-go*” (língua da colônia- コロニア語⁷¹) que é definida pela maioria dos *nikkeis* como “a língua japonesa antiga mesclada com o português brasileiro” (DÓI, 2004). Segundo Ota (2009, p. 51) “*Koronia-go* é considerado [sic] uma variante da língua japonesa, em que se vê claramente a interferência do português, desde a adoção dos empréstimos lexicais até mudanças de códigos”. A referida autora em sua argumentação cita Mase (1987) o qual explica que a língua japonesa falada no Brasil sofreu um processo de homogeneização no esforço dos imigrantes provenientes de diferentes regiões do Japão para conseguirem estabelecer a comunicação entre as colônias formadas por eles. Esse processo resultou no que alguns denominam *Koroniago*.⁷²

70 Propomos em nosso trabalho de doutorado o uso do referido termo de maneira aglutinada e não justaposta, uma vez que, consideramos ser árdua a tarefa de delimitar o caráter étnico nipônico e brasileiro que, juntos, formam o sujeito *nipobrasileiro*: indivíduo que vai além da junção do nipônico ao brasileiro, mas sim faz parte do perfil de formação multiétnica de nosso país em diferentes contextos.

71 コロニア seria a forma *katakanizada* da palavra em português “colônia”, ou seja, uma maneira japonizada de falar o vocábulo da língua portuguesa, soando como um vocábulo japonês. Já 語 é o caractere de origem chinesa, ou seja, o *kanji* que significa “língua” em japonês.

72 Optamos por utilizar o referido termo de maneira aglutinada e não justaposta levando em consideração o caráter altamente

Suzuki (1985 *apud* OTA, 2009, p. 51) afirma que, entre as mudanças ocorridas na língua japonesa falada no Brasil, poder-se-ia apontar também, além da homogeneização linguística dos diferentes sotaques e léxicos característicos de cada região do Japão, a simplificação das formas de tratamento e o apagamento das diferenças de gênero masculino e feminino que são notadamente marcadas no japonês. O que aponta a referida autora é de extrema importância para analisar o quão diferente a língua japonesa falada pelos imigrantes no Brasil se apresenta.

Doi (2002) enfatiza que a língua falada pelos *nikkeis* no Brasil apresenta-se, principalmente, na comunicação oral, mas também pode ser encontrada na produção escrita desses sujeitos: até mesmo na produção literária dos *nipobrasileiros* a *koroniago* se faz presente e patente. Nos jornais produzidos pelas colônias e até mesmo em contos e livros escritos por *nikkeis* no Brasil, aspectos notáveis dessa variedade linguística podem ser encontrados facilmente. Até mesmo nos poemas *haiku* e *tanka* produzidos pelos *nipobrasileiros* a variante *koroniago* é observável.

Para citarmos características já investigadas da *koroniago*, lançaremos mão de Ota (2009) e as conclusões citadas pela autora num projeto realizado em duas comunidades japonesas rurais no estado de São Paulo. Através de aplicação de questionários e de observações em campo, a autora supracitada diz que podemos destacar como traços característicos da *koroniago*

*os empréstimos lexicais do português; *palavras técnicas em português, usadas no cotidiano dos falantes, cujas traduções em japonês nem sempre são familiares para o cotidiano do informante; *palavras cuja tradução para o japonês é do conhecimento do falante, mas usadas também em português; *formação de verbos compostos, constituídos de verbo em português + verbo em japonês; *traços de falas regionais e língua comum; *mudança de códigos (OTA, 2009, p. 52-54).

Em nosso trabalho de doutorado intitulado “*Koroniago*: manifestação etno-linguístico cultural de uma coine *nipobrasileira*”, logramos apresentar, através de levantamentos bibliográficos e testes de compreensibilidade aplicados, algumas manifestações dessa variedade investigada no nível lexical de uma coleção de livros didáticos de ensino de língua japonesa para brasileiros desenvolvidos na cidade de São Paulo.

Durante nossa investigação na Associação Nikkei do Rio de Janeiro, em nosso trabalho de campo para a pesquisa de mestrado (Cf. CARLOS NETO, 2016), por exemplo, pudemos perceber vários casos de uso particular da língua japonesa falada pelos participantes dos grupos investigados: o grupo de *Taiko*, de ping pong de mesa e da Escola Modelo de Língua Japonesa. Nesse estudo de campo, ficamos afastado dos grupos, observando sua interação e tomando nota das ocorrências linguísticas que nos interessavam, tentando não atrapalhar os grupos em sua interação e realização das atividades, esforçando-nos para não induzir uma mudança de comportamento nos falantes: tarefa quase impossível quando um pesquisador, não pertencente ao grupo étnico pesquisado, penetra no seio de sua comunidade e intenta estudá-la.

Ao decidir levar a cabo em nosso trabalho o estudo do léxico, consideramos que, assim como atestam Coelho et. al. (2015, p. 25) os aspectos “lexicais estão intimamente ligados a fatores extralinguísticos, de caráter cultural, sobretudo etnográficos e históricos”, uma vez que,

As palavras ou construções em variação, em vez de comprometerem o mútuo entendimento, são ricas em significado social e têm o poder de comunicar a nossos interlocutores mais do que o significado referencial/representacional pelo qual “disputam” (COELHO, op. cit. p. 16).

Buscando exemplificar alguns casos de expressão de *nipobrasilianidade* no nível lexical de livros de língua japonesa para brasileiros, escolhemos a coleção intitulada “Curso Básico de Língua Japonesa”, da Aliança Brasil-Japão, São Paulo. Entendemos como “expressão ou traços de nipobrasilianidade” a manifestação da *koroniago* em qualquer nível da linguagem dos *nipobrasileiros* no território do Brasil.

O quadro a seguir, exemplifica o levantamento lexical realizado na coleção de livros didáticos supracitada. Comentaremos os casos mais salientes e interessantes para nosso estudo em seguida:

LÉXICO – 単語	ROMAJI ¹	SIGNIFICADO EM PORTUGUÊS	Nº DO LIVRO – PÁGINA DE OCORRÊNCIA
1. フェイジョアーダ	Feijoa-da	Feijoada	1 – p. 62 ² 1 – p. 89 3 – p. 6
2. シュハスコ	Shuhasuko	Churrasco	1 – p. 62 4 – p. 29
3. フェイジョン	Feijon	Feijão	1 – p. 62
4. アカラジェ	Akaraje	Acarajé	1 – p. 62 4 – p. 29
*5. ハバーダ	Haba-da	Rabada	1 – p. 62 2 – p. 13
6. クスクス	Kusukusu	Cuscuz	1 – p. 62
7. アリアンサ	Ariansa	Aliança	1 – p. 69
*8. グアルジャ	Guarujá	Guarujá	1 – p. 82
9. ガラナ	Garana	Guaraná	1 – p. 89
*10. リベルダーデ	Riberuda-de	Liberdade	2 – p. 38 2 – p. 45 3 – p. 41 4 – p. 83
11. マナウス	Manausu	Manaus	2 – p. 43
12. マシャードデアシス	Mashadodeashisu	Machado de Assis	2 – p. 48
13. アンヘンビのモーターショー	Anhenbinomo-ta-sho-	Festival de Moda do Anhembi	2 – p. 63
14. アラメーダカンピーナス	Arame-dakanpinasu	Alameda Campinas	3 – p. 6
15. 図書館のねずみ	Toushokannonezumi	Rato de Biblioteca**	3 – p. 19
16. クリチーバ	Kurichi-ba	Curitiba	3 – p. 45
17. ヴィトリア	Bitoria	Vitória	3 – p. 97
18. パテのサンドイッチ	Patenosandoicchi	Sanduche de patê	4 – p. 6
19. マサンドアモル	Massandoamoru	Maçã do Amor***	4 – p. 75
20. 愛のりんご	Ainorringo	Maçã do Amor***	4 – p. 75

21. リンドイア	Rindoia	Lindoia	4 – p. 83
22. ボサノバ	Bosanoba	Bossa Nova	5 – p. 23
23. シド二	Shidoni	Sidney	5 – p. 59
24. ヴィダスセツカス	Bidasusekasu	Vidas Secas	5 – p. 70
25. フォスドイグアス	Fosudoiguasu	Foz do Iguaçu	6 – p. 12
26. オンサ	Onsa	Onça	6 – p. 35

Tabela 1 - traços de *nipobrasilianidade* nos livros didáticos de língua japonesa – curso básico de língua japonesa, aliança cultural Brasil-Japão, SP.

Sobre a tabela 1, cabe destacar os seguintes casos: as palavras de número 1,2,3,4,5,6,9,18,19,20 são nomes de comidas típicas brasileiras de diferentes regiões do nosso país. Esses léxicos estão intimamente ligados à cultura brasileira, uma vez que, a comida é a expressão da cultura de um povo intrinsecamente ligada à sua expressão, bem como à identidade e linguagem dos grupos étnicos (MONTANARI, 2008).

Montanari (op. cit. p.190) destaca que, assim como a linguagem, os sistemas alimentares encontram-se fortemente enraizados na identidade do ser humano, e mesmo em situações complexas, como a falta de alimentos, os ingredientes de origem estrangeira entram na mesa de determinado grupo somente para suprir alguma falta essencial. Porém, o autor destaca que a influência dos ingredientes estrangeiros nos hábitos alimentares dos povos é algo inevitável e que confere à cozinha dos grupos étnicos seu resultado próprio, típico, singular, ao mesmo tempo multicultural e multifacetado, assim como o desenvolvimento da linguagem e os resultados do CL: “o produto está na superfície, visível, claro. Definido: somos nós. As raízes estão abaixo, amplas, numerosas, difusas: é a história que nos construiu”.

A parte mais interessante dos exemplos de vocabulários supracitados é que eles são grafados em japonês e seus fonemas sofrem diferentes processos como explicados no subcapítulo anterior, soando totalmente japonizados.

Os casos número 19 e 20 apresentam uma formação de léxico bem peculiar: ambos significam “maçã do amor”, porém em japonês padrão a referida palavra seria “*ringoame* (林檎飴)”, literalmente, “bala de maçã”. O léxico de número 19 é a reprodução fonética da palavra em língua portuguesa com uma adaptação aos fonemas do japonês: formação através de epêntese, ou seja, adição de um ou mais fonemas, マサンドアモル (*massamdoamoru*), onde o fonema [ru ル] é acrescentado, uma vez que em japonês não há o som do fonema [r] sozinho. Já na palavra de número 20 a formação do vocábulo se dá através da formação literal e aglutinação dos *kanjis* de amor (ai 愛) e maçã (*ringo* 林檎), através da partícula japonesa em *hiragana* que estabelece posse ou ligação entre substantivos (no の): *ainoringo* (愛の林檎). Essa formação é bem característica do japonês, pois assim como afirmam Mukai & Conceição (2012) “a língua japonesa é uma língua caracterizada como predominantemente aglutinante (...) que estabelece relações gramaticais por meio de relacionais como as partículas e auxiliares verbais”, uma vez que o caráter aglutinador dos caracteres estabelece quase como regra esse processo na formação dos léxicos compostos.

Além da formação aglutinadora citada anteriormente com o auxílio da partícula no (の), também é comum no japonês a formação por aglutinação sem o uso da partícula possessiva supracitada, como exemplificado na comparação das formações de léxico na tabela abaixo:

Léxico 1	Léxico 2	Léxico 3 - resultado da aglutinação
Ai 愛 (amor)	Ringo 林檎 (maçã)	Ainoringo 愛の林檎 ³ (maçã do amor)
Burajiru ブラジル (Brasil)	Ryouri 料理 (culinária)	Burajiruryouri ブラジル料理 (culinária brasileira) *formação de léxico sem a partícula possessiva no-の

Tabela 2 – formação de léxico em língua japonesa

Além dos léxicos relacionados com a culinária brasileira, há também muitas palavras que se referem a nomes próprios de lugares e de pessoas, tais como os números 7,8,10,11,12,13,14,16,17,21,23 e 25. Alguns desses léxicos apresentam-se muito específicos no contexto dos *nipopaulitanos*, podendo não ser compreendidos pelos *nipofluminenses* como esmiuçado no capítulo 3 na análise dos pré-testes. Isso se daria da mesma forma que as diferenças lexicais regionais no português do Brasil se apresentam: em muitos contextos, pessoas de regiões diferentes não compreendem uma enunciação devido a uma diferença lexical como abóbora e jerimum; mandioca, macaxeira e aipim; raio, fásca e corisco, etc.

Os *nipofluminenses*⁷³ afirmaram não compreender, de modo geral, as seguintes palavras de uso específico dos *nipopaulitanos*⁷⁴: vocábulos de número 7,13, e 14. Alguns também não compreenderam o léxico de número 21. O sujeito NF2 não compreendeu também o número 8, não identificando a palavra Guarujá (Guaruja グアルジャ), apesar de ser um local muito conhecido pelos brasileiros.

Ainda discutindo a tabela 1, outra formação de léxico que nos chamou a atenção foi a da palavra de número 15: *toshokannonezumi* (図書館のねずみ), tentativa literal de dizer em português “rato de biblioteca”. Salientamos que, em japonês padrão não há o uso dessa palavra, dessa maneira. Os japoneses no Japão não possuem o costume de criticar aquele que estuda demasiadamente, considerando esse fato algo elogiável e não motivo de *bullying*, como é comum entre os brasileiros. A formação desse vocábulo, então, se dá através do processo de aglutinação das palavras biblioteca (*toshokan* 図書館) e rato (*nezumi* ねずみ) com a junção através da partícula de posse no (の), já mencionada anteriormente. Em japonês padrão, comumente, os falantes usam a palavra erai (偉い) que significa admirável, excelente, referindo-se àquele que estuda muito, com afincio. Contudo, o significado desse léxico para os nipônicos não é negativo, não sendo utilizado de maneira a criticar o outro.

Há também palavras bem específicas como *Vidasusekasu* (ヴイダスセッカス), a reconhecida obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, e *Macha-dodeasisu* (マシャードデアシス), Machado de Assis: renomado escritor da literatura brasileira. Os *nipobrasileiros*, facilmente, identificaram esses léxicos, uma vez que, ambos são recorrentes no Brasil no meio escolar: destacamos aqui a variável “escolaridade” como um condicionador importante na compreensão dos referidos vocabulários.

A palavra de número 26, *onsa* (オンサ), ou seja, onça, um animal da fauna brasileira, também é um léxico bem específico de uso pelos *nipobrasileiros*: foi compreendida tanto por todos os falantes *nipofluminenses*,

73 Chamamos de *nipofluminenses* os *nipobrasileiros* que cresceram no Estado do Rio de Janeiro.

74 Chamamos de *nipopaulitanos* os *nipobrasileiros* que cresceram no Estado de São Paulo.

como pela totalidade dos sujeitos *nipopaulistanos*, contudo não foi compreendida por nenhum sujeito do grupo de japoneses monolíngues (japonês do Japão – denominados em nosso estudo J1, J2, J3, J4 e J5).

Os exemplos discutidos corroboram com a premissa de que a *koroniago* está presente, não somente na fala cotidiana dos *nipobrasileiros*, como também mostra-se saliente em materiais didáticos de língua japonesa desenvolvidos no Brasil. Além disso, como atesta Ota (2009, p. 51) os traços da *koroniago* também “se evidenciam mesmo em textos escritos, nas colunas de leitores de jornais japoneses do Brasil” como também podemos “observá-los nas expressões literárias escritas em japonês no Brasil, em forma de diálogos dos personagens nos romances e empréstimos nos poemas *haiku* e *tanka*. Os casos de empréstimos lexicais usados na língua japonesa falada pelos *nipobrasileiros*, demonstram o caráter étnico em constante movimento característico das línguas de imigração no território brasileiro.

Os grupos étnicos que formam a identidade nacional brasileira devem ser vistos, não com exotividade, mas sim como parte essencial e integrante de nossa cultura nacional.

Essa “língua da colônia” que investigamos pode ser identificada no nível lexical, sintático, pragmático e de uso social-identitário entre os falantes de comunidades japonesas no território brasileiro. Mesmo tratando-se de um estudo inicial, as informações que trazemos neste artigo chamam nossa atenção para futuras investigações acerca dessa língua além do nível lexical, instigando-nos a buscar mais detalhes sobre o referido assunto.

Além disso, o passar do tempo e o contato do português com o japonês também resultou e resulta, em muitos casos, no abandono de uma das línguas pelo falante, uma vez que, os efeitos do CL podem ser diversos, pois suas consequências não podem ser previstas, apenas investigadas em suas ocorrências e resultados.

Referências

- CARLOS NETO, M. C. *Bilinguismo e Bilingualidade: Análise de Redes Sociais em uma Comunidade Japonesa na Cidade do Rio de Janeiro*. Niterói. Universidade Federal Fluminense. Dissertação (2016).
- COELHO, I. L. et al. *Para conhecer: Sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- CROCI, F. A imigração no Brasil. IN: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.V.; RASO, T. (Orgs.) *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora ufmg, 2011, p. 73-120.
- DOI, E. T. A presença japonesa no Brasil: a língua japonesa falada pela comunidade nipo-brasileira. *Letterature d’America*, n. 93-94, p. 19-36, 2002.
- GARDENAL, L. M. S. *A alternância de código nas falas de nipo-brasileiros de Aliança e Fukuhaku-Mura dos informantes isseis na pesquisa: as línguas faladas nas comunidades nikkei do Brasil*. 270 f. Dissertação de Mestrado em Sociolinguística do Departamento de Línguas Orientais da Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.
- HANDA, T. *O imigrante japonês: história de uma vida no Brasil*. São Paulo: Queroz, Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.
- HAUGEN, E. *The Analysis of linguistic borrowing*. *Language*, v. 26, p. 210-231, 1950.
- HICKEY, R. (Org.) *The handbook of Language Contact*. UK: Wiley-Blackwell, 2010.
- HINATA, N. *Dicionário Japonês-Português romanizado*. Ed. Kashiwashobo, Tokyo, Japan. 1993.

HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. New Jersey: University of Pennsylvania Press, 1974.

INOUE, Mariléia Franco Marinho. Trajetórias migrantes dos japoneses no estado do Rio de Janeiro: uso conjugado de acervos de imagem e fala. IN: CARNEIRO, T. L. Maria. HIRANO, Sedi (Org.) *Histórias Migrantes: um mosaico de nacionalidades e múltiplas culturas*. São Paulo: Humanitas, 2014.

_____. A imigração japonesa para o estado do Rio de Janeiro. IN: TELO, Andrea (Org.) *História Fluminense: novos estudos*. Niterói: Ferray, 2012.

_____. Imagens de imigrantes japoneses no estado do Rio de Janeiro. IN: GAWRYSZEWSKI, Alberto. *Olhares sobre narrativas visuais*. Niterói: Editora UFF, 2012.

_____. Novas Leituras da Presença Japonesa no Estado do Rio de Janeiro: uma Abordagem Baseada na Associação dos Acervos Oral e Iconográfico. IN: MARTINS, Ismênia de Lima e HECKER, Alexandre (Org.) *E/imigrações, histórias, trajetórias*. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

KANASHIRO, C. K. *A interferência da língua japonesa na língua portuguesa falada por nipo-brasileiros. Estudo de aspectos da concordância nominal e verbal*. São Paulo, FFLCH-USP, São Paulo, 2000. Tese de Doutorado.

KERSWILL, P. Contact and New Varieties. In: HICKEY, R. (Org.) *The handbook of Language Contact*. UK: Wiley-Blackwell, 2010, p. 230 – 251.

KUYAMA, M. *O uso da língua japonesa na comunidade nipo-brasileira: o empréstimo lexical no japonês falado pelos imigrantes – caso de Distrito Federal*. USP, São Paulo, 1999. Dissertação de mestrado.

KNACK, R. Ethnic boundaries in linguistic variation. In: ECKERT, P. (org.) *New Ways of Analyzing Sound Change*. San Diego, CA: Academic Press, p. 251-272, 1991.

LESSER, J. *A invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração*. Tradução: Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres. I ed. São Paulo: editora Unesp, 2015.

_____. *Negotiating national identity: Immigrants, minorities, and the struggle for ethnicity in Brazil*. Durham & London: Duke University Press, 1999.

LONG, D. An interdialectal negation system in Japanese. *Journal of Social Sciences and Humanities*. Tokyo Metropolitan University, 2004.

LOVEDAY, L. J. *Language Contact in Japan: A Socio-Linguistic History*. Oxford: Clarendon Press, 1996.

MASE, Y. A língua japonesa dos imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil. In: *Estudos Japoneses*, n. 7. São Paulo: Centro de Estudos Japoneses da USP, pp. 137-146, 1987.

MATRAS, Y. *Language Contact*. New York, Cambridge University Press, 2009.

MARTINS, Ismênia de Lima et al. A imigração japonesa no Estado do Rio de Janeiro. IN: CARNEIRO, T. L. Maria e TAKEUCHI, Y. Marcia. (Org.) *Imigrantes Japoneses no Brasil: Trajetória, imaginário e memória*. São Paulo: Edusp, 2010.

MIZUTAMI, O. *Nihongo no seitai*. Tóquio: Sôtaku, 1979.

MONTANARI, M. *Comida como Cultura*. São Paulo: Editora Senac, 2008.

MORALES, L. M. *Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira*. São Paulo. Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado) 2008.

MUFWENE, S. S. *Language evolution: contact, competition and change*. Londres: Continuum International Publishing Group, 2008.

OLIVEIRA, A. C. *Japoneses no Brasil ou brasileiros no Japão: a trajetória de uma identidade em um contexto migratório*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas, UNICAMP, 1997.

OTA, J. *A língua falada nas comunidades rurais nipo-brasileiras do estado de São Paulo – considerações sobre koronia-go*. *Synergies Brésil*, n. 07, p. 49-56. 2009.

REYES, A. Language and Ethnicity. In: HOMBERGER, N. H. & McKAY, S. L. (orgs.) *Sociolinguistics and Language Education*, p. 398-426. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

SAITO, H. & MAEYAMA, E. *Assimilação e interação dos japoneses no Brasil*. São Paulo: Editora Vozes, EDUSP. 1973.

SAKURAI, C. *Os japoneses*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SAVEDRA, M. M. G. & SALGADO, A. C. P. (Orgs.). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. GAIO, M. L. M. & CARLOS NETO, M. E. Contato linguístico e imigração no Brasil: fenômenos de manutenção/ revitalização, language shift e code-switching. *Revista Veredas*, v.19, n. 01, p. 71-91, 2015.

THOMASON, S. G. *Language Contact*. Edinburgh: University Press, 2001.

WINFORD, D. *An introduction to contact linguistics*. UK: Blackwell Publishing, 2003.

As Línguas Indígenas no Censo Demográfico do IBGE, 2010: um estudo sobre os Xavante

Rosângela Morello⁷⁵

Luciene Guimarães de Souza⁷⁶

Resumo: Um expressivo esforço tem ocorrido no sentido de ampliar a captação de dados acerca das populações indígenas nas estatísticas nacionais nos diversos países da América Latina. No Brasil, no conjunto de perguntas direcionadas àqueles que se autoidentificaram como indígenas especificou-se o pertencimento étnico e a língua. O presente texto tematiza a pesquisa sobre a língua indígena falada no domicílio, tomando por base microdados do Banco Multidimensional de Estatística (BME), referente ao questionário básico do Censo Demográfico 2010, disponibilizado pelo IBGE no endereço www.bme.ibge.gov.br. A população de estudo foram as pessoas autodeclaradas indígenas no quesito cor/raça (branca, preta, parda, amarela ou indígena). As variáveis estudadas foram “etnia ou povo”, “situação do domicílio (urbano/rural)” e a utilização da língua indígena para comunicação no domicílio. Especificamente, a título de estudo de caso, considera-se o quesito da língua falada no domicílio pelos que se declaram da etnia Xavante, analisando em detalhe a distribuição da língua por faixa etária, tipo de domicílio - rural ou urbano - e se a residência é dentro ou fora do Estado do Mato Grosso. Analisam-se os resultados da pesquisa com o objetivo de delinear o perfil demolinguístico dos Xavante, interpretando-o no quadro do universo das línguas faladas por grupos com mais de 10.000 pessoas.

Palavras-chave: política linguística. censo demográfico. demografia dos povos indígenas. língua falada no domicílio.

Abstrac: Many Latin America's countries have made considerable effort to expand the compilation of data on indigenous populations in national statistics surveys. In Brazil, in the set of questions directed to those who identified themselves as indigenous in the 2010 census, ethnic belonging and language are specified. The present text focused on indigenous languages spoken at home, based on microdata from the Multidimensional Statistics Bank (BME) resulting from the basic questionnaire of the Demographic Census 2010, made available by IBGE at www.bme.ibge.gov.br. The population studied was composed of people who self-declared as indigenous in the item color / race (the options where white, black, brown, yellow or indigenous). The variables studied were “ethnicity or people”, “housing situation (urban / rural)” and “the use of the indigenous language for home communication”. Specifically, as a case study, the present work investigated the language spoken at home by those who declare themselves as belonging to the Xavante ethnic group, analyzing in detail the language distribution by age, type of domicile - rural or urban - and whether the residence is within or outside the State of Mato Grosso. The results of the research are analyzed in order to delineate the demolinguistic profile of the Xavante community, interpreting it in the context of the set of languages spoken by groups with more than 10.000 people.

Keywords: language policy. demographic census. demography of indigenous peoples. domestic/home language.

Introdução

Presente nas recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) desde a década de 1970, as investigações sobre as línguas faladas em determinado território constituem atualmente prática habitual em pelo menos 60 países: 20 na Europa, 16 na África, 10 na Ásia, 8 na América e 6 na Oceania (ONU 2006). De modo geral, tais investigações estão na base de políticas que têm garantido e promovido o direito linguístico de cidadãos falantes de diferentes línguas em sociedades democráticas⁷⁷.

Além disso, o mapeamento das línguas tem sido um pilar das políticas para a economia do *just in time*, toda ela organizada e executada em rede de sistemas de comunicação e informação de natureza linguística (Marazzi, 2009).

75 Coordenadora do IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política e Linguística. E-mail: romorelloipol@gmail.com

76 Pesquisadora na Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública/ENSP

77 A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos está disponível em: www.unesco.pt/cgibin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=14

O Brasil, país signatário de importantes documentos internacionais que pautam avanços incomensuráveis no âmbito dos direitos humanos, culturais, ambientais, linguísticos, realizou pesquisas sobre as suas línguas em apenas três censos demográficos e com foco em parcelas de sua população: 1940, 1950 e 2010.

A pesquisa sobre as línguas nos censos de 1940 e 1950 estiveram alinhadas às ações nacionalistas da época. Em face da Segunda Guerra Mundial, foram utilizadas como instrumentos de avaliação de possíveis ameaças à integridade do território nacional representada pelos imigrantes (Oliveira, 2016).

Sessenta anos depois, o levantamento das línguas no censo de 2010 resultaria de novas demandas vinculadas, sobretudo, às políticas linguísticas de reconhecimento, promoção e salvaguarda das línguas brasileiras, em especial a Cooficialização de línguas por municípios e o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) (Morello, 2012).

Para avançar no planejamento dessas políticas, torna-se necessário saber quais são, onde são faladas e quantos são os falantes de uma dada língua. No entanto, pouco ou quase nada se sabe sobre elas. Essa carência de informações fundamentou a proposta de inclusão de questões sobre as línguas brasileiras faladas nos domicílios no Censo de 2010.

A proposta inicial era que a investigação fosse dirigida à totalidade da população brasileira. No entanto, a investigação foi dirigida apenas aos que se declararam indígenas. Apesar dessa limitação, o Censo Demográfico 2010 trouxe avanços importantes na captação de informações referentes às populações indígenas residentes no Brasil. Pela primeira vez investigou-se a etnia e a língua falada no domicílio. Para as pessoas de 5 anos ou mais de idade, foram registrados quase 900.000 (novecentos mil) indígenas que se distribuem em 305 (trezentas e cinco) etnias, somando 274 línguas indígenas faladas no Território Nacional (IBGE, 2012).

Considerando esse quadro geral, este estudo analisa a componente etnia e língua falada no domicílio a partir do conjunto de pessoas que se autodeclararam ou se consideravam indígenas no Censo de 2010, e aprofunda a análise através de um estudo de caso sobre os Xavante.

Em nosso ponto de vista, a realização de análises dos resultados do censo de 2010, como a que aqui propomos, tanto permite compreender a situação da língua em estudo e planejar ações que melhor atendam às demandas de seus falantes, quanto contribui para o aprimoramento de pesquisas demo-linguísticas no país, campo ainda pouco desenvolvido (Morello, 2016).

Delineamento do estudo

O estudo apresentado neste texto foi concebido na perspectiva da política linguística que tem, como uma de suas faces, o planejamento fundamentado em informações já disponíveis e estratégias para obtenção de novas. Pode ser caracterizado como um estudo transversal, que toma por base dados secundários, extraídos dos microdados do Banco Multidimensional de Estatística (BME), referente ao questionário básico do Censo Demográfico 2010, disponibilizado pelo IBGE no endereço www.bme.ibge.gov.br e os analisa e interpreta em função de questões voltadas à compreensão da situação demo-linguística de línguas brasileiras.

Para aqueles que se autodeclararam indígena, o IBGE investigou se a pessoa falava alguma língua indígena no domicílio e o nome da língua falada. No caso da declaração de mais de uma língua, foram captados o nome de até duas. Para a pessoa indígena foi também investigado se falava a língua portuguesa no domicílio, entretanto essa informação não será analisada neste estudo.

A classificação do IBGE para etnia e língua falada seguiu uma estrutura hierárquica, a saber: tronco linguístico, família linguística, língua de classificação, língua de identificação. Como população de estudo, selecionamos as pessoas autodeclaradas indígenas no quesito cor/raça (branca, preta, parda, amarela ou indígena). As variáveis estudadas foram retiradas do BME, sendo elas: “etnia ou povo”; “situação do domicílio (urbano/rural)”; “indígena-língua falada no domicílio”, ou seja, utilização da língua indígena para comunicação no domicílio por pessoa que se declarou ou se considerou indígena, e “idade”. Com referência à idade cabe aqui lembrar que a informação sobre a língua falada é captada para pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade.

Para se ter um panorama de montante populacional expressivo, foram consideradas elegíveis as etnias que tinham uma população total acima de 10.000 (dez mil) pessoas. Dezenove etnias possuíam este atributo: Tikuna, Guarani Kaiowá, Kaingáng, Makuxi, Terena, Tenetehara, Yanomámi, Potiguara, Xavante, Pataxó, Sateré-Mawê, Mundurukú, Múra, Xukuru, Baré, Pankararú, Kokama, Wapixana, Kaiapó. Destas, aprofundamos o estudo da língua e etnia Xavante considerando a estrutura etária e a distribuição espacial dessa população em função da situação do domicílio: urbano e rural residente no Estado de Mato Grosso e urbano e rural residente fora desse Estado.

As línguas indígenas faladas em domicílio: indicações demolinguísticas

A população que se autodeclarou indígena está distribuída por todo o território nacional. Quanto ao volume populacional, do total de 305 etnias, somente 19 tem um montante populacional acima de 10.000 pessoas, com variação entre 10.357 (dez mil trezentos e cinquenta e sete) e 46.045 (quarenta e seis mil e quarenta e cinco).

Os mais expressivos contingentes foram da etnia Tikuna (46.045), Guarani Kaiowá (43.401), Kaingáng (37.470), Makuxi (28.912), Terena (28.845), Tenetehara (24.428), Yanomámi (21.982), Potiguara (20.554) e Xavante (19.259).

Outros resultados sobre etnia e língua que chamam a atenção foram aqueles considerados na categoria de classificações gerais, ou seja: mal definida (11.296), outras etnias e línguas brasileiras (8.341), outras etnias e línguas não brasileiras (3.974), não sabe (147.148) e ignorado (110.691).

Quanto à classificação linguística, 35 etnias declaram-se falantes de línguas do tronco Macro-jê, 58 do grupo Tupi e 212 sem classificação por tronco linguístico, como é o caso das línguas Tikuna e Yanomámi.

Na tabela 1 apresentamos a distribuição do número de indígenas de 5 anos ou mais de idade que eram falantes e não falantes da língua indígena no domicílio. Demos destaque às ocorrências de maior percentual para o dado “não fala língua indígena”. Entre as 19 etnias selecionadas, em 11 delas são maiores a proporção de não falantes. As etnias Pankararú, Múra, Potiguara, Xukuru e Kokama têm menos de 10% da população que fala língua indígena no domicílio. No outro extremo da distribuição, os que não falam representam menos de 18%, o que é o caso dos falantes da língua Tikuna, Xavante, Kayapó e Tenetehara,

Tabela 1. Distribuição das pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade, que falavam ou não língua indígena no domicílio, segundo as 19 etnias selecionadas, Brasil, Censo 2010

Etnia	Língua Indígena falada no domicílio				Total Geral
	Sim	%	Não	%	
Baré	4.887	40,8	7.103	59,2	11.990
Guarani Kaiowá	33.619	77,5	9782	22,5	43.401
Kaingang	24.310	64,9	13.160	35,1	37.470
Kayapó	8.615	83,2	1.742	16,8	10.357
Kokama	887	7,9	10.387	92,1	11.274
Makuxi	6.077	21,0	22.835	79,0	28.912
Mundurukú	5.475	41,8	7.628	58,2	13.103
Múra	304	2,4	12.175	97,6	12.479
Pankararú	109	1,0	11.257	99,0	11.366
Pataxó	1.686	12,4	11.902	87,6	13.588
Potiguara	368	1,8	20.186	98,2	20.554
Sateré-Mawé	10.603	79,7	2.707	20,3	13.310
Tenetebara	20.166	82,6	4.262	17,4	24.428
Terena	9.009	31,2	19.836	68,8	28.845
Tikuna	39.865	86,6	6.180	13,4	46.045
Wapixana	4.377	41,4	6.195	58,6	10.572
Xavante	16.541	85,9	2.718	14,1	19.259
Xukuru	263	2,1	12.208	97,9	12.471
Yanomámi	15.793	71,8	6.189	28,2	21.982
Total	202.954	51,9	188.452	48,1	391.406

Fonte: IBGE/BME, 2010.

A situação de domicílio rural ou urbano e a manutenção da língua

Se consideramos a situação do domicílio (rural x urbano) dos que afirmam falar língua indígena em casa, teremos uma linha gradiente desde os que falam pouco até os que falam a língua com frequência. Mas veremos, conforme a tabela 2, nos itens destacados em vermelho, que a maior concentração dos que falam a língua indígena está entre os que declaram que são residentes em área rural. Em consequência, entre os povos com alto número de domicílios urbanos estão os maiores índices de abandono da língua.

Tabela 2. Distribuição de pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade, que falavam ou não língua indígena, por situação do domicílio, segundo as 19 etnias selecionadas. Brasil, Censo 2010.

Etnia	Rural		Urbano		Total	Total
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Baré	2.414	2.257	2.473	4.846	4.887	7.103
Guarani Kaiowá	31.631	4.721	1.988	5.061	33.619	9.782
Kaingang	22.400	10.159	1.910	3.001	24.310	13.160
Kayapó	8.212	592	403	1.150	8.615	1.742
Kokama	708	7.294	179	3.093	887	10.387
Makuxi	4.942	18.130	1.135	4.705	6.077	22.835
Mundurukú	4.700	6.323	775	1.305	5.475	7.628

Múra	230	8.870	74	3.305	304	12.175
Pankararú	58	8.268	51	2.989	109	11.257
Pataxó	800	5.560	886	6.342	1.686	11.902
Potiguara	276	11.728	92	8.458	368	20.186
Sateré-Mawé	10.014	1.877	589	830	10.603	2.707
Tenetehara	18.581	2.616	1.585	1.646	20.166	4.262
Terena	6.985	12.536	2.024	7.300	9.009	19.836
Tikuna	37.444	4.815	2.421	1.365	39.865	6.180
Wapixana	3.800	5.015	577	1.180	4.377	6.195
Xavante	16.219	1.426	322	1.292	16.541	2.718
Xukuru	50	6.582	213	5.626	263	12.208
Yanomámi	15.730	5.384	63	805	15.793	6.189
Total	185.194	124.153	17.760	64.299	202.954	188.452

Fonte: IBGE/BME, 2010.

Os Xavante estão entre os cinco povos que mais falam a língua em casa e com grande número de pessoas residentes em região rural, precedido, numericamente, pelos povos Tikuna, Guarani Kaiowá, Kaingáng e Tenetehara, e seguido de perto pelos Yanomámi. Nesse grupo também estão os Sateré-Mawé e os Kayapó. Vale notar, em relação a esse eixo analítico, a situação peculiar do povo Kaingáng, caracterizada por um alto índice de não falantes da língua, mesmo em situação rural: cerca de 35% dos entrevistados.

Em situação de domicílio urbano, apenas o povo Tikuna conta com número de falantes (2.421) superior ao de não falantes (1.365). Entre os Tenetehara, a distribuição se equivale, ou seja, aproximadamente a metade afirma que fala a língua, e a outra metade que não a fala.

Os resultados da tabela 2 indicam, também, grande número de domicílios urbanos (quase a metade das respostas dadas) entre os Baré, Xucuru, Potiguara e Pataxó. Em relação a este último povo, o número dos que declaram morar em domicílio urbana é, inclusive, um pouco superior dos que indicam o domicílio rural. Notemos que estes são, também, povos que apresentam alto índice de perda linguística.

Como indicado anteriormente, 11 povos, ou seja, a maior parte dos 19 contemplados nessa pesquisa, apresentam o número final de não falantes superior ao de falantes. Os Potiguara, Xucuru, Mura, Pankararu e Kokama apresentam os mais altos índices de perda linguística, tanto em situação urbana como rural. Situação de extrema fragilidade linguística pode ser notada em relação aos Pankararu: de um total de 11.366 indivíduos, apenas uma centena (ou 0.9%) afirma ainda falar a língua. Nessa mesma situação se encontra o povo Potiguara.

As considerações feitas sinalizam, portanto, o abandono da língua por grande parte de indígenas pertencentes a 11 etnias contempladas neste estudo, e permitem indicar uma relação mais acentuada entre essa perda e o domicílio urbano. Por outro lado, indicam que há maior manutenção da língua em situação rural. Nesse sentido, apesar de reconhecer a relevância da questão, não aprofundamos, nesse estudo, a interpretação do sentido de rural registrado na pesquisa considerando, por exemplo, se o domicílio assim registrado se encontra dentro ou fora das Terras Indígenas.

Aprofundando a análise, agregaremos considerações sobre a faixa etária no estudo de caso da etnia Xavante, que está no grupo dos que mais falam e cujas terras indígenas estão, na sua totalidade, concentradas em municípios de uma única unidade da federação, o Estado de Mato Grosso (Souza et al, 2011).

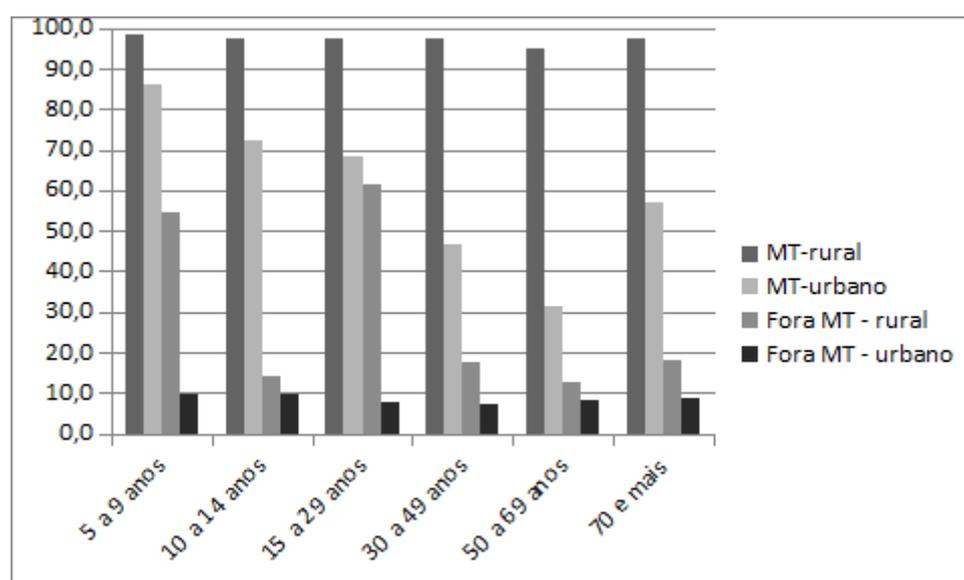
Estudo de caso: os Xavante

Os resultados mostram que dos 19.259 autodeclarados indígena Xavante, na sua maioria, 91,6% residia em área rural. A grande maioria declara falar a língua Xavante no domicílio (85,9%). Quanto à situação de moradia, 98,1% dos que falam o xavante residem em área rural e 1,9% na urbana. Dentre aqueles não falantes da língua, 52,5% indivíduos estavam em área rural e 47,5% em área urbana.

A análise da língua falada no domicílio mostra que aproximadamente 86% do total dos Xavante acima de 5 anos de idade falam língua indígena, ou seja, 16.541 indivíduos. Ao analisar a situação de moradia, 98,1% dos que declararam falar a língua residiam em área rural. Dentre aqueles não falantes da língua (14% do total), 52,5% estão em área rural e 47,5% em área urbana.

A Figura 1 indica que, independente de faixa etária, acima de 90% dos indígenas Xavante em área rural do Estado de Mato Grosso, que em larga medida coincide com os residentes em terras indígenas, reportaram falar língua indígena em seus domicílios. Já entre os residentes em área urbana dentro do Estado, aqueles nascidos entre 1941 e 1980 foram os que menos reportaram falar língua indígena no domicílio. Nota-se também uma tendência de redução desde o grupo de 5 a 9 anos (86,0%) até aquele de 50 a 69 anos (31,3%).

Figura 1. Proporção de Xavante que fala língua indígena no domicílio, segundo faixa etária e situação de domicílio. Censo 2010



Fonte: IBGE/BME, 2010.

Chama atenção que em área urbana de Mato Grosso, mais de metade daqueles de 70 anos ou mais (57,1%) indicaram falar língua indígena no domicílio. Quanto aos Xavante residentes fora de Mato Grosso, observa-se que, com duas exceções (5 a 9 anos e 15 a 29 anos em área rural), as frequências são reduzidas, ficando abaixo de 20% para todas as faixas etárias. Esse fato, que indica claramente a existência de indivíduos adolescentes e adultos jovens não falantes em domicílios rurais, explicita um problema na transmissão da língua e constitui um importante indicador para se projetar ações para sua promoção dirigidas para esse público.

Para o extrato urbano fora de Mato Grosso, há uma notável homogeneidade, no sentido de que menos de 10%, independente da faixa etária, reportaram falar língua indígena no domicílio (Figura 1). Assim, a urbanidade constitui, de fato, um fator de deslocamento da língua xavante em prol do português.

Conclusão

Se observarmos a evolução dos dados *falantes da língua no domicílio versus domicílio rural e urbano* para o total das etnias com mais de 10 mil falantes representadas na tabela 02, podemos constatar que, com exceção da etnia Tikuna, em todas elas, o número dos que não falam a língua em domicílio urbano é maior do que o número dos que a falam. O domicílio rural, por outro lado, pode ser relacionado a uma maior concentração de falantes das línguas.

Em relação ao povo Xavante, o alto índice de falantes indica uma língua com grande vitalidade, mas esse fato deve ser ponderado em função da existência de indivíduos adolescentes e adultos jovens não falantes da língua em domicílios, especialmente rurais. Essa perspectiva analítica torna possível identificar tendências para o futuro dessa língua e das demais abordadas no universo pesquisado.

A situação de domicílio rural versus urbano assim como o fato de morar fora ou dentro do Estado de Mato Grosso parece ser um fator determinante na manutenção da língua indígena como língua falada no domicílio. Morar em área urbana fora do Estado de Mato Grosso configura a situação de menor vitalidade linguística desse grupo.

Resulta das análises precedentes que a urbanidade pode ser considerada fator de deslocamento da língua indígena para a quase totalidade das línguas analisadas. De fato, em *Os indígenas no Censo Demográfico 2010* (2012), a Diretoria de Pesquisa do IBGE informa o incremento de indígenas nas áreas urbanas:

O crescimento de 10,8% ao ano da população que se declarou indígena, no período 1991/2000, principalmente nas áreas urbanas do País, foi atípico. Não existe nenhum efeito demográfico que explique tal fenômeno. Muitos demógrafos atribuíram o fato a um momento mais apropriado para os indígenas, em que estavam saindo da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais. Segundo Luciano (2006), esse incremento poderia estar associado à melhoria nas políticas públicas oferecidas aos povos indígenas. Sendo assim, independentemente da área geográfica onde estivessem residindo, o Censo Demográfico 1991 revelou que em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado; no Censo Demográfico 2000, esse número cresceu para 63,5%; e, segundo os dados mais recentes, do Censo Demográfico 2010, atingiu 80,5% dos municípios brasileiros (Os indígenas no Censo Demográfico 2010; 2012).

Considerado no âmbito das políticas linguísticas voltadas às línguas indígenas, o fator “urbanidade” conduz a pelo menos duas considerações: i) a de que as ações de salvaguarda ou manutenção das línguas indígenas devem contemplar estratégias para que se possa enfrentar o desafio desse deslocamento linguístico e ii) a compreensão de que essas estratégias devem ser ampliadas para envolver a “urbanidade” em suas variadas interfaces, dando atenção aos desafios ligados ao acesso aos conhecimentos nas línguas, à formação profissional do aluno, à socialização cultural e a sua preparação para agir e se representar em práticas muito distintas .

Referências

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Características Gerais dos Indígenas: resultado do universo*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*, 2012

MARAZZI, C. *O lugar da meias: a virada linguística da economia e seus efeitos sobre a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 176 p.

MORELLO, R. “Censos Nacionais e Perspectivas Políticas para as Línguas Brasileiras”. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Rio de Janeiro, V. 33, N. 2, pags. 431-439, 2016.

_____ “Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) ”, *Gragoatá*, N. 32. 2012, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, GM. “Os Censos Linguísticos e as Políticas para as Línguas”, em MORELLO, R. e Marci Fileti MARTINS (Orgs.) *Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016.

SEIFFERT, AP. *Censo, Diagnóstico, Inventário e Observatório Linguísticos: aspectos metodológicos e papel político-linguístico*. Tese de Doutorado. DLLV, UFSC, 2014.

SOUZA, L. G.; SANTOS, R. V.; PAGLIARO, H.; CARVALHO, M. S.; FLOWERS, N. M; COIMBRA JR. C. E. Demography and health of the Xavante Indians of Central. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 27(10):1891-1905, 2011.

As Políticas Linguísticas Públicas Educativas no Brasil e o processo de desconcentração política pós-1988

Marina Mello de Menezes Felix de Souza⁷⁸

Resumo: O presente artigo considera a Constituição de 1988 como um marco político e social que incidiu diretamente sobre o processo de desconcentração política no país. Assim, buscamos avaliar a gestão das Políticas Linguísticas Públicas (PLP) e compreender o impacto dessa Carta Magna no desenvolvimento das PLP de cunho educativo. Dessa forma, a partir de uma abordagem documental e bibliográfica, objetivamos analisar exemplos de PLP implementadas por diferentes entes federados e elaboradas com a participação de diversos atores sociais. Para tal, propomos uma interseção teórica que reúne conceitos provenientes de duas grandes frentes de pesquisa política, o campo das políticas públicas (PP) e a esfera das políticas linguísticas (PL). Logo, postulando que ambas as correntes teóricas dialogam entre si, a fim de abranger os diversos aspectos ligados a este entrecruzamento teórico, propomos também uma expansão conceitual que abranja especificidades ligadas a ambos os campos de estudo. No que se refere aos dados empíricos obtidos, estes apontam que as ações implementadas em diferentes regiões deixam em evidência o risco de um retrocesso quando há o predomínio de políticas linguísticas impositivas, além de causarem contradições e conflitos entre as Políticas Linguísticas Públicas Educativas (PLPE) locais e revelarem a falta de diálogo entre os diferentes entes federativos.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Políticas Linguísticas; Constituição de 1988

Abstract: This article considers the Constitution of 1988 as a social and political milestone that focused directly on the process of political deconcentration in Brazil. Thus, we aim to evaluate the management of public language policies (PLP) and to understand the impact of this Constitution in the development of educational PLP. Besides, based on a documentary and bibliographic approach, we seek to analyze examples of PLP implemented by different federated entities and elaborated with the participation of several social actors. Also, we propose a theoretical intersection that brings together concepts of two major political research fronts, the field of public policies (PP) and the sphere of linguistic policies (LP). Therefore, having in mind that both theoretical lines dialogue with each other, and in order to cover the various aspects linked to this theoretical intercrossing, we also propose a conceptual expansion covering specificities attached to both fields of study. With regard to the empirical data obtained, they point out that the actions implemented in different regions highlight the risk of a backlash when there is a predominance of impositive linguistic policies, cause contradictions and conflicts among the local public educational language policies (PELP) and reveal the lack of dialogue between the different federative ones.

Keywords: Public Policies; Language Policies; Constitution of 1988

Introdução

O Brasil viveu diferentes configurações político-administrativas ao longo do tempo. Cada período abarcou particularidades relativas ao processo de concentração e de desconcentração das decisões em Políticas Públicas (PP) oficializadas. Esse fato se encontra marcado na construção de suas diferentes Constituições, sendo elas a de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e, finalmente, a de 1988. Esta última Carta Magna, ainda em vigor, é a que mais nos interessa do ponto de vista linguístico, por ser a primeira a possuir temas ligados à extensão dos direitos sociais e políticos dos cidadãos e das chamadas minorias; a resguardar direitos relacionados aos costumes, culturas, línguas, crenças e à organização social; e a permitir que estados e municípios fossem autônomos (art. 18) no que tange a grande maioria das decisões em políticas públicas, inclusas aqui as Políticas Linguísticas (PL) (BRASIL, 1988).

Ulysses Guimarães (1988), durante o discurso histórico de comemoração da promulgação da Carta de 1988, citou: “as necessidades básicas do homem estão nos estados e nos municípios.” Esta frase alude à importância da *educação* e da *saúde*, dois domínios nos quais as políticas públicas se tornam imprescindíveis à vida de cada cidadão, bem como ao processo de desconcentração, que transfere a responsabilidade da gestão de políticas administrativas aos estados e municípios. Tendo em vista esse contexto, indagamos como as

78 Doutora em Linguística. Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: marinammfs@yahoo.com.br

decisões políticas pré e pós-1988, caracterizadas por processos de concentração e desconcentração políticas no Brasil, interferiram diretamente no poder de gerenciamento estatal e municipal das Políticas Linguísticas Públicas Educativas (PLPE). Dessa forma, neste capítulo valemo-nos não apenas da Constituição de 1988 como também de documentos oficiais que a sucederam e por ela foram influenciados, sendo eles as políticas de âmbito nacional e regional.

As políticas nacionais se referem à Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ao Plano Nacional de Educação (PNE), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Já as políticas regionais dizem respeito às Políticas Linguísticas Públicas (PLP) de âmbito estadual e municipal, bem como aos planos de educação locais (Plano Estadual de Educação – PEE; e Plano Municipal de Educação – PME). Durante esta análise, consideramos também o *modus operandi* seguido na elaboração dos documentos citados, ou seja, o fato de ter havido ou não a real discussão acerca das políticas propostas, assim como uma gestão democrática e participativa.

Assim, neste estudo investigamos a gestão das políticas linguísticas educacionais, a partir dos anos 1980, buscando: (i) aprofundar a interseção teórica entre os conceitos de política pública e de política linguística; (ii) analisar os diferentes atores na implementação de políticas linguísticas após a Constituição de 1988; (iii) classificar e nomear as principais modalidades de intervenção político-linguística derivada do contexto de desconcentração e reconcentração administrativa no âmbito, principalmente, das políticas educativas relacionadas às línguas no Brasil.

Vale ressaltar que o presente trabalho é de natureza bibliográfica e documental, baseando-se na análise de documentos oficiais e na revisão teórica de conceitos bases que o fundamentam, a saber, a área de políticas linguísticas e de políticas públicas. No que se refere aos dados, estes se compõem do que Cervo e Bervian (1983) chamam de *fontes primárias* e *fontes secundárias*. As *fontes primárias* se ligam a documentos de arquivos públicos de ordem municipal, estadual e nacional, e a dados estatísticos de órgãos oficiais, como os divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quanto às *fontes secundárias*, estas se vinculam a periódicos (revistas e jornais) que dissertem ou discorram sobre as *fontes primárias*.

Uma proposta oposta de interseção teórica

Desde o seu surgimento, a área de PP dá maior atenção à produção e à ação dos governos, dando primazia ao poder exercido por estados (SOUZA, 2012, p. 68). Atualmente, o campo de PP procura explicar a natureza da política analisada e seus processos, concentrando-se em entender as suas consequências e as questões que emergem de decisões governamentais (BALL, 1994; OZGA, 2000). Assim, apesar de autores seminais de PP, como Laswell (1936); Lowi (1964); Lynn (1980); Dye (1984); Peters (1986), elaborarem definições pautadas em uma perspectiva estadocentrista, esta visão é distanciada pelo sociólogo inglês Stephen Ball. Com o auxílio de colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), Ball propõe a abordagem *Policy Cycle*, ou Ciclo Político, que se alinha às propostas de Michel Foucault (1997), segundo as quais o poder não estaria localizado em uma única instituição, mas disseminado, podendo ser encontrado até mesmo nas microrrelações sociais que permeiam a sociedade.

No âmbito dos trabalhos ligados à área de PL, percebemos que diferentes autores, tais como Calvet (1996), Cooper (1997) e Blanchet (2000), a conceituam como intervenções ligadas à gestão das situações

linguísticas, podendo se originar tanto de governos quanto de membros da sociedade em geral. Nesse sentido, encontramos variadas tipologias de intervenções em políticas linguísticas que, via de regra, destacam o papel do estado em suas implementações sem negligenciar, todavia, o papel das organizações civis (CALVET, 1996; BLANCHET, 2000; 2014; ROUSSEAU, 2015; SPOLSKY, 2016; CHAUDENSON, 1997; COOPER, 1997).

Por conseguinte, consideramos que na política linguística há também política, e as intervenções sobre as línguas têm um caráter evidentemente social e político, assim como em todas as facetas das políticas públicas. Portanto, acreditamos que a política linguística pode ser considerada uma forma de política pública que, por meio de um agente, busca tentar intervir numa realidade linguística, levando em conta a necessidade da oficialidade ou reconhecimento do estado, bem como seu planejamento para o campo de análise. Dessa forma, a nosso ver, as áreas de políticas públicas e de políticas linguísticas se complementam.

Observamos que um campo de interesse comum entre ambas as áreas é o *avaliativo*. Desse modo, tanto autores de PP (TREVISAN; BELLEN, 2008; FARIA, 2005; ALA-HARJA, M.; HELGASON, 2000; LASWELL, 1936 apud SOUZA, 2012) quanto autores da PL (BLANCHET, 2014; CHAUDENSON, 2014; COOPER, 1997) dissertam sobre a importância da fase da avaliação política e propõem formas de fazê-la adequadamente. Nesse sentido, vemos a abordagem de *Ciclo Político* como uma teoria capaz de estreitar ainda mais os laços já existentes entre os domínios de estudo da PP e da PL, por se configurar uma tentativa de caracterizar o processo político como um ciclo contínuo, além de conceber que toda política pública possui uma sequência de passos, incluindo também a avaliação dessas próprias políticas, mesmo que, na prática, os atores político-administrativos dificilmente a sigam.

Salientamos que, como linguistas, apesar de não desconsiderarmos a importância das decisões surgidas no seio da sociedade e sem reconhecimento oficial, com vistas a uma posterior análise documental, privilegiamos aqui as políticas descritas por Calvet (1996) como *in vitro*, ou seja, aquelas reconhecidas e oficializadas pelo governo.

Uma expansão conceitual

Já havíamos discutido anteriormente a proposta de interseção teórica explicitada acima em um artigo exclusivo sobre o tema (SOUZA; PEREIRA, 2016), ao percebermos que interpor diferentes áreas de estudo envolve refletir sobre a abrangência de dois ou mais campos teóricos. Porém, aqui apresentamos uma nomenclatura que considere os diferentes aspectos ligados a este entrecruzamento, qual seja Política Linguística Pública (PLP). Definimos PLP como ações linguísticas geridas pelo poder governamental e elaboradas com a participação de diferentes atores sociais. Sua amplitude significativa considera a relação estabelecida entre os conceitos de PP e PL. Pauta-se, sobretudo, nos trabalhos de Bowe e Ball (1992), Ball (1994), Ozga (2000) e Mainardes (2006), no campo dos estudos de PP; e nos trabalhos de Calvet (1996), Blanchet (2000; 2014), Rousseau (2015), Spolsky (2016), Chaudenson (1997) e Cooper (1997), para avaliar as consequências de PL implementadas.

Ao ponderar sobre as especificidades territoriais encontradas no Brasil, bem como sobre as diferentes PL encontradas em nosso país, entendemos que uma PLP pode adquirir três diferentes formas dependentes de suas ações no meio linguístico. São elas: as Políticas Linguísticas Públicas de Regulação (PLPR), as Políticas Linguísticas Públicas Educacionais ou Educativas (PLPE) e as Políticas Linguísticas Públicas de Cooficialização ou de Nomeação (PLPC).

As PLPR são decisões que objetivam regulamentar problemas de comunicação por meio de ações facilitadoras ao desenvolvimento do plurilinguismo, como observado geralmente em regiões de fronteiras (ex: lei estadual nº 1406, de 18 de novembro de 2009, do estado do Amapá). Já as PLPE, constituem-se das intervenções que têm impacto direto nas instituições de ensino (ex: lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera o texto inicial da LDB de 1996). Quanto às PLPC, estas dizem respeito às legislações que nomeiam as línguas por meio de sua cooficialização em âmbito municipal e da patrimonialização em âmbito estadual (ex: lei nº 14.951, de 11 de novembro de 2009, do estado de Santa Catarina).⁷⁹

Abaixo analisaremos cada uma delas, levando em consideração o contexto linguístico diferenciado do Brasil.

Políticas Linguísticas Públicas de Regulação (PLPR)

As PLPR são possíveis de observar, em geral, em zonas fronteiriças. Essas regiões possuem uma demanda social e linguística que Bagno e Rangel (2005) chama de *Educação Linguística*. Isto é, uma educação que engloba o conhecimento de um conjunto de fatores socioculturais, dentre eles aqueles ligados ao aprendizado das normas comportamentais linguísticas pertencentes a cada grupo social envolvido na interação.

O Brasil possui uma faixa de fronteira que abrange 150 km de largura ao longo de 15.719 km, abrangendo 11 unidades da Federação, divididas em 588 municípios. De acordo com dados disponibilizados pelo IBGE, nessa região vivem cerca de 10 milhões de habitantes (BRASIL, 2012). O país faz fronteira não apenas com países que possuem a língua espanhola como oficial, mas também com uma região francófona. Ilustramos esse fato por meio do mapa a seguir:

Figura 1: Limites fronteiriços do Brasil



Fonte: FENAPEF, 2016.

Ao observarmos os limites cartográficos expostos no mapa acima, cabe refletirmos às seguintes questões: por que essa demarcação é tão importante? O que ela realmente significa? A nosso ver, essa região possui um poder linguístico simbólico que surge do estar entre línguas. Isso se dá, pois as representações e as identidades dos cidadãos ali presentes são moldadas diretamente pelo contato linguístico e cultural característico à região. Esta forma de ver a região fronteiriça acorda com Sturza, quando a mesma cita:

⁷⁹ Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um
Leclerc (2018) apresenta uma tipologia das PL mais frequentemente observadas no mundo, porém não considera as especificidades e diferenças linguísticas encontradas no país.

marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações (STURZA, 2006, p. 26).

Levando em consideração o contexto linguístico e cultural diferenciado das regiões de fronteira no país, o MEC instituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que objetiva, principalmente, estimular a integração regional e garantir a formação integral de regiões fronteiriças.

O PEIF nasceu ligado ao bloco econômico do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e possuía um Plano de Ação (2006-2010) e um Plano de Trabalho (2011-2015) integrado à agenda do Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas (GTPL) do setor educacional do MERCOSUL. No entanto, ao observar o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até o ano de 2024, um documento que norteia a PLPE nacional, percebe-se que não há menção a metas e estratégias ligadas às regiões fronteiriças. Quanto à Base Nacional Comum Curricular, nela se nota apenas a breve alusão à existência do PEIF por meio de nota de pé de página (BNCC, 2017, p. 69).

Além disso, Lorenzetti e Torquato (2016) tecem três críticas a esse programa. A primeira se relaciona ao fato deste não possuir um financiamento próprio destinado a sua continuidade e ao seu desenvolvimento; a segunda por ele não ter sido institucionalizado até os dias atuais; e a terceira devido a representar a escola como um motor de integração regional e intercultural, mesmo não sendo esta a sua função, mas de instâncias macropolíticas.

Pereira (2014) salienta ainda que o PEIF desconsidera a formação socioespacial da região e não valoriza um componente territorial e de identidade daquela população, a comunicação por meio doportunhol. Isso porque fenômenos de alternância de códigos, mesclas e empréstimos linguísticos típicos de regiões fronteiriças foram desconsiderados pelo diagnóstico realizado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) para a sua elaboração.

Cabe ressaltar nesta seção destinada à análise de PLPR, a especificidade encontrada no estado do Amapá, uma zona de fronteira que possui particularidades distintas, visto ser a única fronteira francófona encontrada no Brasil. Considerando esses determinados aspectos, o estado do Amapá instituiu a lei nº 1.406, de 18 de novembro de 2009. Nela percebemos a seguinte redação: “Art.1º- Fica autorizado o Poder Executivo a incluir na grade curricular do ensino médio da rede estadual a disciplina de Língua Francesa como componente curricular complementar” (AMAPÁ, 2009).

Como instrumentos para a implementação desta PLP, o estado realizou um concurso público destinado ao provimento de vagas de professores de Francês Língua Estrangeira (FLE); promoveu intercâmbios; inaugurou a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) com um curso de graduação em língua francesa; firmou convênios com universidades; buscou estreitar a sua relação cultural, social e econômica com o país vizinho; encorajou o estabelecimento de uma licenciatura em português e francês na Universidade Federal do Amapá; e criou o Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM). Contudo, após todo esse investimento por parte do estado do Amapá, a necessidade da implantação da lei 11.161/2005, que previa a oferta obrigatória da língua espanhola, resultou na remoção de vários professores de língua inglesa, francesa e portuguesa das escolas. Os professores precisaram então seguir uma formação de espanhol em caráter emergencial para continuarem a atuar nas salas de aula (DAY, 2016).

Atualmente, com uma nova medida linguística em vigor, a lei nº 13.415/2017, a qual prevê a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do 6º ano, percebemos novas imposições linguísticas por parte do governo federal. Tal PLPE, assim como a lei 11.161/2005, destinada a todo o território nacional, afeta PLPE já instauradas, desrespeitando a realidade sociolinguística local e o processo de desconcentração política defendido pela Constituição de 1988.

Políticas Linguísticas Públicas Educacionais ou Educativas (PLPE)

De todas as PLP encontradas no Brasil, as PLPE são as que perpassam o maior número de legislações destinadas à regulação (=PLPR) e à cooficialização (=PLPC). Porém, nesta seção, temos por foco a análise de medidas tomadas ligadas ao ensino de língua estrangeira (LE) em âmbito nacional. Nosso interesse advém principalmente do fato dessas decisões em PLP estarem se tornando cada vez mais restritivas e diretivas.

O primeiro documento posterior à LDB e que norteou o currículo escolar foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): o destinado ao ensino fundamental (PCN, 1998) e o atribuído ao ensino médio (PCN, 2000). Ambos consideravam o papel de verificar o contexto histórico e cultural na escolha de uma língua estrangeira e não possuíam caráter prescritivo, respeitando a autonomia dos estados e municípios. No entanto, neles se observavam preferências que norteavam a escolha pela língua inglesa e pela língua espanhola, constituindo-se um prelúdio das PLPE realizadas, posteriormente, nos anos de 2005, 2016 e 2017 em âmbito federal.

Em 2005, surgiu a primeira PLPE de caráter impositivo pós-1988. A lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, previa a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no sistema escolar de ensino. Assim, em consonância a essa lei, também chamada de Lei do Espanhol, passaram a vigorar duas novas PLPE: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006) e, a posteriori, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013).

As OCM (2006) tiveram por objetivo principal aprofundar o PCN para o ensino médio. Elas possuíam uma seção completa sobre os conhecimentos de espanhol e diretrizes pormenorizadas para a inclusão de seu ensino na grade curricular do sistema escolar. Todavia, não influenciavam na escolha de uma segunda LE a ser regida no contexto acadêmico. Assim, apesar de fornecer exemplos práticos na língua inglesa, encontrávamos constantes justificativas que mostravam o respeito dado às demais línguas escolhidas pela comunidade escolar.

Quanto às DCN (2013), que passaram a vigorar sobre toda a educação básica, estas citam a legislação como justificativa para o ensino da língua espanhola. Assim como as OCM (2006), este documento também não induzia a adoção de uma determinada LE no sistema escolar, sequer citava a nomenclatura “língua inglesa”. Logo, esta última PLPE se atinha às recomendações da LDB, por abordar a necessidade de se respeitar e incentivar as diferentes características locais, regionais, nacionais e transnacionais, o que provinha um aspecto diferenciado a tal documento. Nele se vê, pela primeira vez, a inclusão do termo internacionalização, que nasce associado ao ensino de LE em consonância com o contexto político do lançamento do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF).

No ano de 2016, com a Medida Provisória nº 746/2016, surge a segunda imposição linguística originada pelo governo federal a todo o território nacional. Sua redação veio a ser efetivada por meio da lei nº 13.415/2017 e, hoje, observa-se a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do 6º ano de escolaridade. Essa PLPE possui um caráter muito mais imperioso que o encontrado no texto da lei 11.161/2005, atualmente revogado.

Isso ocorre porque pela primeira vez se percebe a alteração da LDB no que tange às línguas estrangeiras que compõem o currículo escolar da educação básica. Com a modificação não existe mais língua estrangeira moderna a ser definida pela “comunidade escolar” e deixa de existir a escolha ligada à diversidade, ou seja, às “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (antigo art. 26, § 5º, LDB, 1996).

Em diálogo com a lei nº 13.415/2017, envolta em críticas de entidades e de protestos de professores que assinalam a falta de divulgação e de transparência no debate sobre o seu texto final, surge uma nova PLPE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), a qual se torna o primeiro documento em consonância com essa nova lei, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa.

A nova política educativa da BNCC (2017), destinada à educação infantil e ao ensino fundamental, é composta por cinco áreas do conhecimento, são elas: (i) Matemática; (ii) Ciências da Natureza; (iii) Ciências Humanas; (iv) Ensino Religioso; e (v) Linguagens. A área de linguagens ressalta a importância da diversidade linguística e cultural, no entanto, compreende apenas quatro componentes curriculares: (i) Língua Portuguesa; (ii) Língua Inglesa; (iii) Arte; e (iv) Educação Física. No componente Língua Inglesa (LI), observa-se a representação da LI como língua franca, além da tentativa de relacioná-la com uma “dimensão intercultural”. Não obstante, destaco que essa imposição linguística no sistema educativo é uma política que vai de encontro à perspectiva da diversidade evocada pelo próprio documento em questão. Calvet (2016), em uma perspectiva ecolinguística, destaca que na relação entre as línguas é importante levarmos em consideração a história do espaço e dos sujeitos com o mesmo. Isto posto, acreditamos que cabe considerar a tradição cultural e a história de uma comunidade no momento da escolha da LE a ser ministrada em instituições de ensino, considerando os contextos de contato linguístico no país.

Urge destacar também a concepção equivocada de LE encontrada na BNCC (2017). Esta nova PLPE cita que o conceito de LE possui um caráter “eurocêntrico” incapaz de atender ao todo de “uma língua que ‘viralizou’ e se tornou ‘miscigenada’”. No entanto, cumpre ressaltar que, mesmo sendo denominada de língua franca na BNCC (2017), a língua inglesa sempre será vista como a língua do outro e o seu papel na sociedade brasileira sempre será abarcado pela significação de LE.

Políticas Linguísticas Públicas de Cooficialização ou de Nomeação (PLPC)

A última PLP a ser analisada, chamada de Política Linguística Pública de Cooficialização ou de Nomeação (PLPC), está ligada à promoção das línguas brasileiras por meio da cooficialização e da patrimonialização executada por decretos e leis municipais e estaduais. Por intermédio dela, atos de oficialização adquirem o poder simbólico de transformar grupos em objetos contáveis, há o reconhecimento a uma dada identidade linguística e cultural (SÉRIOT, 2010) e à valorização da diversidade e do pluralismo linguístico, que figuram em declarações e relatórios emitidos pela UNESCO (DUDC, 2002; DUDL, 1996; UNESCO, 2009).

Atualmente, possuímos 26 estados federados, compostos por 5.570 municípios, cada qual com legislações próprias, poder de autoadministração, autogoverno e auto-organização. Destes, 16 municípios de 7 estados brasileiros possuem PLPC, o que corresponde a 0,3% do total de municípios existentes no país.

As três primeiras línguas cooficializadas no Brasil foram as línguas indígenas nheengatu, baniwa e tukano, no município de São Gabriel da Cachoeira (lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002, e lei nº 210, de 31 de outubro de 2006), no estado do Amazonas. Porém, esse número aumentou relativamente de 2002 a

2014. Logo, vemos a cooficialização da língua guarani, no município de Tacuru (lei nº 848/2010; projeto de lei 009/2010) e no município de Paranhos (em processo de cooficialização - projeto de lei com número não identificado), ambos no estado do Mato Grosso do Sul; da língua akwê xerente, no município de Tocantína (número de lei não identificada, sancionada em agosto de 2012), no estado de Tocantins; e das línguas macuxi e o wapichana, nos municípios de Bonfim (lei nº 211/2014) e de Cantá (lei nº 281/2014), no estado de Roraima.

Quanto às línguas de imigração, a primeira a ser cooficializada no Brasil foi o pomerano, no município de Pancas (lei municipal nº 987/2007), no Espírito Santo. Hoje, seis cidades têm o pomerano como língua cooficial. Além de Pancas, são elas: Laranja da Terra (lei nº 510/2008), Santa Maria de Jetibá (lei nº 1136/2009), Vila Pavão (lei nº 671/2009) e Domingos Martins (lei nº 59/2011), todas também no estado do Espírito Santo, e Canguçu (lei nº 3473/2011), no estado do Rio Grande do Sul.

Outras três línguas de imigrantes cooficializadas são: o talian, o hunsruckisch e o alemão. A língua talian é cooficializada nos municípios de Serafina Corrêa (lei nº 2615/2009) e de Flores da Cunha (lei municipal nº 3.180/2015), no estado do Rio Grande do Sul; a língua hunsruckisch é cooficializada nos municípios de Antônio Carlos (lei nº 132/2010), no estado de Santa Catarina, e de Santa Maria do Herval (número de lei não identificado), no estado do Rio Grande do Sul; enquanto a cooficialização da língua alemã é observada no município de Pomerode (lei nº 2251/2010), no estado de Santa Catarina.

Assim, 11 municípios de 3 estados brasileiros cooficializaram línguas de imigração em seu território, enquanto 6 municípios de 4 estados cooficializaram línguas indígenas. Ou seja, 68,75% das PLPC encontradas no Brasil são de línguas de imigração e 31,25% de línguas indígenas.

Apesar do número maior de PLPC corresponder a de línguas de imigrantes, cabe salientar que o único grupo linguístico citado nominalmente na Constituição de 1988, tendo assegurada sua língua materna no meio educacional, é o de indígenas.

Cumprе ressaltar que as PLPC se constituem de realizações possíveis graças à garantia do princípio da autonomia dos entes federados dada pela Constituição de 1988, isto é, ao processo de desconcentração propagado por esta Carta Magna. Esse processo, em tese, permitiu que se desse voz às diferentes comunidades linguísticas e culturais existentes no Brasil e se contemplasse suas principais necessidades, dentre elas a educação. Assim, não é de se admirar que cada uma das PLPC aponte para ações educativas, ou seja, citem iniciativas em PLPE.

Porém, apesar da importância de PLPE contextualizadas, em geral não se observa em documentos nacionais o reconhecimento da autonomia de estados e municípios no que tange à gestão educativa ligada às reais especificidades linguísticas de cada comunidade linguística brasileira.

A título de exemplo, em 1998, vemos pela primeira vez em um documento educacional de âmbito nacional, nos PCN de língua estrangeira para o ensino fundamental, a menção ao termo “comunidades locais e imigrantes” como um dos critérios para escolha da inserção de uma LE no currículo escolar.

Posteriormente, as OCEM (2006) citam as comunidades de descendentes de imigrantes apenas nas proposições do capítulo *Conhecimentos de Arte* (item 4.3 - Inclusão, diversidade e multiculturalidade), ignorando suas particularidades linguísticas.

No entanto, com relação aos PCN (2000) para o ensino médio, às DCN (2006) e ao PNE (2014), estes

não chegam nem mesmo a assinalar a existência de tais comunidades. Somente reaparece em 2017, com a BNCC, referente ao componente de língua portuguesa. Nesse documento, observamos um discurso *Político-Linguisticamente Correto* (PLC), de acordo com a expressão proposta por Calvet (2014) em relação aos temas da diversidade linguística e cultural, do preconceito linguístico, das línguas ameaçadas de extinção e das políticas de cooficialização de línguas indígenas e de imigração.

Portanto, no que concerne às comunidades de línguas indígenas, a referência a esses povos aparece em todos os documentos posteriores a 1988, exceto nos PCN (2000) para o ensino médio. Todavia, notamos que muitos desses documentos não consideram efetivamente suas especificidades linguísticas ou tecem diretrizes a favor de suas línguas. Os PCN para o ensino fundamental (BRASIL, 1998, p.23) as representam como mero fator a ser considerado durante a escolha de uma LE; e as OCEM (BRASIL, 2006, p. 203) as colocam como uma das sugestões de conteúdos transversais a serem consideradas no ensino do espanhol, no âmbito línguas e linguagens, e na parte relativa ao conhecimento de arte, como um dos componentes ligados à inserção da arte no contexto escolar.

Um documento que nos chama particular atenção são as DCN (2006). Ele possui uma seção intitulada *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* e possui reais reflexões e orientações acerca das práticas linguísticas em escolas indígenas para toda a educação básica, abrangendo especificidades encontradas na educação especial, na educação de jovens e adultos e na educação profissional e tecnológica.

Quanto ao PNE (2014), este cita apenas o apoio ao uso da língua materna das comunidades indígenas nas instituições de ensino. Contudo, deixa a cargo do *Programa Mais Educação* as ações em PLPE que tratam da valorização e da diversidade cultural. Dessa forma, não há maiores delimitações ou pormenores em seu texto.

O PNE em vigor é legitimado pelo art. 9º da LDB (BRASIL, 1996) e se encontra aprovado pela lei nº 13.005/2014. Percebemo-lo como um documento de grande importância por propor metas e estratégias educacionais até o ano de 2024, além de prever a elaboração de planos educacionais regionais como o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME).

A diferença entre o PEE e o PME se atrela ao fato do primeiro ser legitimado pelo art. 10º da LDB (BRASIL, 1996), enquanto o segundo é consagrado pelo próprio PNE (2014). Quanto às similaridades, ambos os documentos deveriam ser concebidos através dos princípios da participação popular e em regime de colaboração entre os entes federados. Assim, prever-se-ia a participação ativa de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil em sua elaboração, o que significaria a oportunidade de se ouvir a voz de comunidades culturais e linguísticas. Isto posto, acreditamos na necessidade de se articular as propostas dos diferentes planos educacionais regionais (PEE e PME) e a gestão das línguas presentes em comunidades linguísticas indígenas e de imigrantes por meio do levantamento de PLPC e sua real influência no setor educativo. Porém, ao observar as metas e estratégias municipais até 2014, muitas vezes não se encontra a menção a compromissos em PLPE já explicitadas em PLPC regionais.

Dessa forma, no que se refere às línguas indígenas, dois municípios mencionam no PME a língua que cooficializam em seu território, os municípios de Tacuru (MS) e de São Gabriel da Cachoeira (AM). No entanto, apenas o PME do último município citado, no estado do Amazonas, descreve reais metas e estratégias destinadas à língua que foi cooficializada em sua região. Quanto aos PEE, apenas o estado do Amazonas

cita a PLPC encontrada em seu território, apoiando a gestão municipal por citar a PLPC como exemplo a ser seguido.

No que concerne às línguas de imigração, apesar de se perceber um número maior de municípios que formulam metas e estratégias para as línguas que cooficializam, explicitando-as em seus PME, este fato não abrange todos os territórios com PLPC de línguas de imigrantes. Dessa forma, enquanto os municípios de Serafina Corrêa (RS), de Pancas (ES), de Santa Maria de Jetibá (ES) e de Domingos Martins (ES) formulam reais regras e estratégias em seus PME, o município de Santa Maria do Herval (RS) apenas cita sua PLPC; já os demais nem mesmo a mencionam.

Um ato político a ser destacado nos territórios onde são encontradas PLPC de línguas de imigrantes são as políticas de patrimonialização desenvolvidas pelos estados. Porém, cabe destacar que apenas o estado do Espírito Santo patrimonializa a língua cooficializada em um de seus municípios, bem como a cita em seu PEE. Os demais estados, paradoxalmente, patrimonializam outras línguas, que não as cooficializadas em seu território, além de não mencioná-las em seus PEE.

Desse modo, ao analisar as diferentes PLP em prol da diversidade de línguas indígenas e de imigrantes, sejam elas de âmbito municipal (cooficialização) ou estadual (patrimonialização), e entrecruzá-las com metas e estratégias educativas regionais, notamos diversos paradoxos. São eles: (i) a falta de diálogo entre os entes federados, exposta ao se verificar a ausência de apoio às PLP municipais, mediante sua menção em um documento educacional de âmbito estadual; (ii) a ausência de metas e estratégias educacionais para línguas indígenas e de imigrantes cooficializadas em municípios, na grande maioria de PME locais; (iii) a contradição interna existente entre as PLP, visto que todas as PLPC de línguas indígenas e de imigrantes municipais expressam compromissos ligados não apenas à inserção dessas línguas no meio público como também no educativo, entretanto nem todas possuem metas/estratégias a serem alcançadas ou desenvolvidas.

Conclusão

Com vias a investigar o processo de desconcentração e concentração das políticas para o ensino de línguas a partir de 1988, propomos a interseção teórica de duas grandes áreas de estudo do campo político, a de políticas públicas e a de políticas linguísticas. Por meio desse entrecruzamento, propomos também uma expansão conceitual que nos leva à Política Linguística Pública (PLP). A fim de abarcar e analisar separadamente as principais ações linguísticas oficializadas encontradas no território brasileiro, subdividimos as PLP em: (i) Política Linguística Pública de Regulação – PLPR; (ii) Política Linguística Pública Educacional ou Educativa – PLPE; e (iii) Política Linguística Pública de Cooficialização ou de Nomeação – PLPC.

Assim, através da interseção entre dois diferentes campos, entendemos a redefinição do papel da União, estados e, mormente, municípios em relação à elaboração dessas políticas, bem como compreendemos como as PLPE se relacionam nas diferentes instâncias de tomada de decisões dos entes federados.

Ao investigar as PLPR, observamos o quanto as dinâmicas linguísticas presentes em zonas de fronteiras foram ignoradas tanto em meio à implementação de programas federativos específicos para a região quanto durante recentes decisões impositivas em PLPE. Esse proceder evidencia a falta de consideração em vista à diversidade linguística do Brasil e às diferentes necessidades comunicativas regionais. Destacamos a importância de um verdadeiro planejamento democrático que atenda aos interesses diversos da sociedade brasileira.

Em relação à investigação das PLPE, foi possível dimensionar o quanto medidas ligadas ao ensino de LE têm se tornado cada vez mais impositivas. Essa atitude originada do governo federal aponta para a ignorância da autonomia dos estados e municípios, maiores responsáveis por suprir de forma direta as necessidades regionais. Cumpre ressaltar que diversos municípios e estados já possuíam PLPE sólidas, em acordo com seu contexto e suas peculiaridades, antes das medidas linguísticas impositivas por parte do governo federal.

No que se refere à investigação das PLPC, explicitamos a constante falta de diálogo entre diferentes entes federados, fazendo com que surgissem políticas paradoxais e em desacordo com os contextos diferenciados do Brasil. Assim, ressaltamos a importância do cuidado ao manutenção de uma coerência legislativa, sem contradições, e enfatizamos que essa mudança só será possível mediante o diálogo saudável entre o federal, o estadual e o municipal. Desse modo, tal proceder tem o poder de criar condições imprescindíveis à elaboração de PLPE que realmente atendam aos interesses diversos da sociedade brasileira.

Referências

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5-59, out./dez., 2000.

AMAPÁ. *Lei 1.406*, de 14 de novembro de 2009. Autoriza o poder executivo a incluir na grade curricular do ensino médio da rede pública estadual a disciplina de Língua Francesa. *Diário Oficial [do] Estado do Amapá*, nº 4624, Macapá, AP, 18 de novembro de 2009.

AMAZONAS. *Lei n. 4.183*, 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. *Diário oficial do Poder Executivo*. Manaus: 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

ANTÔNIO CARLOS. *Lei n. 1.485/2015*, aprova o Plano Municipal de Educação do município de Antônio Carlos e dá outras providências. *Diário Municipal – DOM-SC*. Antônio Carlos: 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J.; BOWE, R. *Subject departments and the “implementation”*. 1992.

BLANCHET, P. *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: une entrée pour l'étude des politiques linguistiques?* (2014). Disponível em: <<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=661>>. Acesso em: 01 de fev. de 2017.

_____. *Linguistique de terrain, méthode et théorie* (une approche ethno-sociolinguistique). Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2000.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. *A Base*. MEC: 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 05 out.1988. Presidência da República. Brasília: DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. *Ministério da Integração Regional*. 2012. Disponível em:

<<http://www.portalconsular.mre.gov.br/mundo/america-dosul/republica-oriental-do-uruguai/chui/informacoes/carta-verde1/?searchterm=argentina%20carta%20verde>>. Acesso em: 16 ago. 2017

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental (PCNs)*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. Brasília, DF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (PCNs)*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. Brasília, DF, 2000.

CALVET, L-J.. *Les politiques linguistiques*. Paris: PUF, 1996.

CANGUÇU. *Lei n. 4.257/2015*. Dá nova redação a estratégia n. 6da meta 8 e da estratégia n. 4 da meta 19, do anexo da lei 4.242/2015, de 03 de junho de 2015. Canguço: 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CHAUDENSON, R. *Grille d'analyse des situations linguistiques*. Réseau des chercheurs, Observation du français et des langues nationales. Université de Provence-Aix-Marseille, 2004. Disponível em: <http://www.odf.auf.org/IMG/pdf/grille_lafdef.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

COOPER, R. L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press, 1997.

DAY, K. C. N. *Políticas linguísticas em conflito no Amapá: impactos e contradições da LDB 9394/96 e da lei 11.161/2005*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense – UFF, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Estudos de Linguagem. f. 156-169, Niterói, 2016.

DOMINGOS MARTINS. *Lei municipal n. 2.694/2015, dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do Município de Domingos Martins e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Domingos Martins-ES*. Domingos Martins: 2015.

DUDC - Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Unesco: 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

DUDL - Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996*. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ESPÍRITO SANTO. Projeto de lei 234/2015. Projeto de Lei que aprova o Plano Estadual de Educação – PEE/ES para o período 2015/2025. *Governo do Estado do Espírito Santo – Gabinete do governador*. Vitória: 2015. Disponível em: <<http://portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/PL2342015%20e%20Plano.pdf>>. Acesso em: 10 nov.

2017.

FARIA, S. M. V. de. *Reformas educacionais paulistas: caminhos e descaminhos das políticas educacionais contemporâneas*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. 195 f. Marília: 2005.

FENAPEF – Federação Nacional dos Policiais Federais. *Auditoria do TCU aponta extensa lista de desafios para a faixa de fronteira*. 06 set. 2016. Disponível em: <<http://fenapef.org.br/auditoria-do-tcu-aponta-extensa-lista-de-desafios-para-faixa-de-fronteira/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FLORES DA CUNHA. *Lei municipal n. 3.174, de março de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Flores da Cunha: 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREY, K. *Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil*. Planejamento e Políticas Públicas (IPEA), Brasília, 21, p. 211-259, n. 21, p. 211-259, Brasília, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202015/ELS/FM-KLAUS%20FREY%20%20FM%202.pdf>>. Acesso em: 22 jan 2016.

GUIMARÃES, U. *Ulysses Guimarães: depoimento* [out. 1988]. Discurso proferido na sessão de 5 de outubro de 1988. p. 14380-14382. DANC: 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988/pdf/Ulysses%20Guimaraes%20-%20DISCURSO%20%20REVISADO.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

LASWELL, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland: Meridian Books, 1936.

LORENZETTI, A.; TORQUATO, C. P. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística. *Matraga*. v. 23, n. 38. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2016.20785>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LOWI, T. American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory. *World Politics*, 16, p. 677-715, 1964.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Cadernos Cedes*. vol. 27, n. 94, p. 47-49, jan/abr, Campinas: 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais*. Portugal: Porto Editora, 2000.

PEREIRA, S. M. M. da V. *Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis, SC, 147, p. 2014.

PANCAS. *Lei n.º 987/2007, de 27 jul. 2007*. Dispõe sobre a Co-oficialização da Língua Pomerana no município de Pancas [ES] e a inclusão da disciplina de Estudo da Língua no Currículo Escolar, nas Escolas da Rede Municipal de Ensino localizadas nas regiões em que predominam a população descendente no Município. Espírito Santo, Pancas: 2007. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=524>>. Acesso em 10 out. 2017.

PEEMS – Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. *Secretaria de Estado de Educação*. MS: 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PMEP - Plano municipal de educação de Paranhos. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Paranhos e dá outras providências. *Câmara Municipal de Paranhos*. Paranhos: 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PMESGC – Plano Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira 2015 -2025. *Gabinete do prefeito*. Estado do Amazonas, município de São Gabriel da Cachoeira. 2015.

Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015*. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Assembleia Legislativa Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul: 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/Members/gabriela/plano-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

ROUSSEAU, L. Élaboration et mise en oeuvre des politiques linguistiques. *Cahiers du Rifal*. Office québécois de la langue française. Québec. 2015. Disponível em: <<http://www.rifal.org/cahiers/rifal26/CRF-26-06.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

SANTA CATARINA. *Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislação%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_lei_ordinaria_n_16_794_de_14_de_dezembro_de_2015.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. *Projeto de Lei N.º 331/09*. Declara integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado o dialeto “Talian”, originado dos italianos e descendentes radicados em Santa Catarina. Assembleia Legislativa, 2009c. Disponível em: <www.ale.sc.gov.br/expediente/2009/PL__0331_6_2009_Original.doc>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SANTA MARIA DO HERVAL. *Lei n. 889, de 18 de junho de 2015*. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Prefeitura municipal de Santa Maria do Herval. Santa Maria do Herval: 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. *Lei n. 1.778/2015*. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá. Santa Maria de Jetibá: 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SEDSC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. *Plano Estadual de Educação – SC*. Santa Catarina: SEDSC: 2015. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

SÉRIOT, P. *Les langues ne sont pas des choses: Discours sur la langue et souffrance identitaire en Europe centrale et orientale*. Éditions PÉTRA, Paris, 2010.

SOUZA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2012.

SOUZA; M. M. de M. F. de S. PEREIRA, T. C. A. S. Política linguística e política pública: uma proposta de interseção teórica. *Matraga*. v. 23, n. 38 (2016). Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/21466>>. Acesso em: 01 de fev. de 2017.

STURZA, E. R.. In: *Letras e Instrumentos Linguísticos*, nº. 18, jul./dez. 2006. p.101-121. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas: Pontes Editores, 2006.

TACURU. *Lei Municipal 1180/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015 do município de Tacuru e dá outras providências.”. Tacuru, 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública (RAP)*, 42(3), maio/jun. 2008, p. 529-550. Rio de Janeiro: 2008.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Relatório Mundial da Unesco*. Investir na diversidade cultural e no diálogo. UNESCO: 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

A contribuição de Mário de Andrade na elaboração de políticas linguísticas para o Português do Brasil (1928-1938)

Luciano Monteiro ⁸⁰

Resumo: Este artigo discute o engajamento do escritor Mário de Andrade na elaboração de políticas linguísticas nacionais e no desenvolvimento da produção científica nos estudos da linguagem. Para isso, examino sua obra ensaística e sua atuação como organizador do Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada, em que foi criado o primeiro padrão “culto” de pronúncia para o Português do Brasil. A exploração das fontes documentais baseia-se em princípios elementares da pesquisa em história das ciências e os articula com o debate metodológico do campo da história e historiografia da linguística. Neste sentido, relaciono o interesse de Mário de Andrade pelas questões da linguagem ao seu projeto de construção da brasilidade na arte. Enfatizo também o papel da identidade linguística no horizonte de questões debatidas pela intelectualidade do período.

Palavras-chave: padronização linguística; planejamento linguístico; identidade linguística; história da linguística; modernismo

Abstract: This article discusses Mário de Andrade’s engagement in both the creation of a nationwide linguistic policy and the development of scholarly works on the language studies. For this, I examine his essays and his work as organizer of the First Congress of the Sung Nacional Language, in which the first “educated” pronunciation pattern for the Brazilian Portuguese was set up. I explore primary sources supported by elementary principles for research in History of the Sciences and I articulate these principles with the methodological debate within the fields of History and Linguistical Historiography. In this sense, I relate Mário de Andrade’s interest in questions on language to his project of construing the so called “brasilidade” in the arts. I also emphasize the role of the Brazilian linguistic identity in the horizon of questions debated by the intellectual elites from that period.

Keywords: linguistic standardization; language planning; linguistic identity; history of linguistics; modernist movement

Introdução

A perspectiva vigente no campo da história das ciências foi construída a partir da crítica sistemática à historiografia de orientação positivista, adotada por cientistas interessados nos fundadores de suas áreas ou por historiadores que compartilhavam da concepção de ciência como processo de evolução rumo a um conhecimento cada vez mais verdadeiro. O caráter teleológico da perspectiva criticada se manifestava, por exemplo, no privilégio, enquanto objeto de estudo, das produções intelectuais cujo resultado ainda fosse validado pela ciência contemporânea.

Como se sabe, o conhecimento científico se estrutura como um conjunto movente de verdades provisórias cuja refutação posterior abre caminho para outras novas, construídas sob o mesmo estatuto. A representação da ciência (no singular) como um conjunto de saberes verdadeiros acumulados ao longo da história foi difundida por cientistas no século XIX para conquistar o respeito e a confiança da sociedade, ou seja, da maioria de não cientistas.

A relativa estabilidade dos critérios de validação do saber é o que garante coesão interna a cada área do saber em meio à contínua refutação das verdades já estabelecidas. E a vigência desses critérios é o resultado de um processo de institucionalização que não envolve apenas os cientistas e que é uma das condições de possibilidade da própria ciência. Examinar este processo é uma das tarefas a que pode se dedicar o historiador das ciências, tarefa que coloca em primeiro plano a questão das relações entre o saber e seu contexto de produção.

Ao investigar o passado de uma determinada disciplina, o pesquisador se depara quase sempre com

80 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFF e mestre em História das Ciências pela Fiocruz. E-mail: lucianomonteiro.rj@gmail.com.

um universo epistemológico e cultural bastante diverso do seu, onde, por exemplo, a palavra que designa um determinado conceito é usada de maneira semelhante à que conhecemos, mas o conceito referido tem outros sentidos. Por isso, é fundamental distinguir o objeto de estudo da história das ciências do objeto investigado pela ciência – que são de naturezas distintas.⁸¹

Como explica Canguilhem (1972), a história das ciências trata de saberes que têm uma história e que são, eles mesmos, história; já as ciências propriamente ditas delimitam objetos a-históricos à medida que compreendem os fenômenos a partir de leis universais, independentes das condições históricas e sociais. E o historiador das ciências se interessa, justamente, pela historicidade dos discursos e das práticas que têm lugar no interior de uma comunidade científica, ou seja, por aquilo que, em cada contexto, permite reconhecer como ciência determinados discursos e práticas sociais.

No campo da história e historiografia da linguística, há duas grandes orientações metodológicas: a história das ideias linguísticas, sistematizada pelo filósofo Sylvain Auroux, e a historiografia da linguística, proposta pelo linguista Konrad Koerner. A cada uma delas corresponde um quadro de referência teórico e um conjunto de questões dele decorrentes.

O trabalho de Auroux aborda a ciência de uma perspectiva filosófica e vincula-se à história das ideias científicas, que investiga os modos de pensamento e as categorias conceituais que caracterizam os conhecimentos sucessivos produzidos durante um longo período. Sua contribuição metodológica consiste num conjunto de parâmetros capazes de orientar os pesquisadores na reconstrução histórica do saber a partir das fontes documentais.

Essa abordagem não enfoca correntes teóricas específicas, mas antes um conjunto de concepções e representações amplamente difundidas que perpassam diferentes tradições dos estudos da linguagem e privilegia recortes cronológicos de larga escala. A ciência é concebida como um fenômeno social coletivo e o conhecimento, como realidade histórica e produto de uma atividade cognitiva (cf. AUROUX, 2008). O ato de saber é dotado de uma espessura temporal que só pode ser compreendida a partir de uma representação histórica.

Para construir esta representação, é necessário situar o saber investigado em relação a um *horizonte de retrospectação* – seu contexto de produção e os conhecimentos correlatos que possibilitaram a sua emergência – e um *horizonte de projeção* – a demanda por novos saberes e as perspectivas abertas por essa possibilidade. Somente a partir disso é possível “se colocar a questão global da mudança (por que, como, quando) e da essência dos objetos submetidos à mobilidade” (AUROUX, 1992, p.12).

Embora não se refira explicitamente à proposta de Auroux, Koerner (1996) acredita que ainda não há “um quadro de trabalho de aceitação generalizada que oriente a pesquisa” em história da linguística, tendo em vista as diversas abordagens historiográficas existentes e as particularidades da área investigada. Segundo ele,

a história da linguística não deve ser tratada como um ramo da história das ideias, [...] porque a linguística, diferentemente da filosofia, por exemplo, é uma ciência que tem que lidar (usualmente) com fatos empiricamente verificáveis, assim como com (frequentemente bastante complexas) teorias e, ao mesmo tempo, com práticas de pesquisa bastante rigorosas, e não meramente com ideias gerais sobre a natureza da linguagem (KOERNER, 1996, p.57).

81 Neste particular, Pierre Swiggers sustenta um posicionamento diferente, do qual discordo. Afirma que “la situación de la historiografía de la lingüística respecto a la lingüística es más como la de la historia de la filosofía respecto a la filosofía que como la de la historia de una ciencia “positiva” a la ciencia misma” (SWIGGERS, 2004, p.118).

Koerner propõe, então, três princípios gerais que possam, ao menos, prevenir o anacronismo na interpretação da linguagem técnica encontrada nas fontes. O primeiro deles é o *princípio de contextualização*, ou “clima de opinião geral do período”, que conecta a produção intelectual investigada tanto aos saberes vigentes à época em outras áreas quanto às circunstâncias políticas e econômicas. O segundo é chamado de *princípio de imanência* e consiste na interpretação das fontes escritas da perspectiva historiográfica a partir de uma análise textual, se possível filológica, para identificar a especificidade do vocabulário técnico corrente no período.

Somente após essas duas etapas, o pesquisador poderia aplicar o *princípio de adequação*, que consiste em fazer aproximações entre as categorias conceituais nativas, depreendidas das fontes, e a conceituação contemporânea vigente na área. Fora isso, Koerner sugere que “pelo menos um conhecimento superficial da sociologia da ciência e [...] uma compreensão da dinâmica das redes sociais de qualquer organização científica, poderiam fazer ao historiador da linguística algum bem” (idem), enfatizando a importância de considerarmos a dimensão sociocultural para alcançar uma interpretação mais densa da produção intelectual investigada.⁸²

Com base no debate metodológico exposto, discutirei o engajamento do escritor modernista Mário de Andrade na elaboração de políticas linguísticas para o Português do Brasil e sua contribuição para o desenvolvimento do campo dos estudos da linguagem no país. Para isso, vou examinar tanto a sua produção como ensaísta quanto a sua atuação na administração pública e, em particular, na organização do Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada.

O recorte analisado abrange o decênio de 1928, quando o escritor lançou as obras que sintetizam seu programa artístico e intelectual nacionalista, a 1938, quando foram publicados os resultados do congresso. As fontes utilizadas incluem o *Ensaio sobre a Música Brasileira* (1928), artigos publicados por Mário de Andrade no jornal *Diário Nacional*, os *Anais do Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada* e as *Normas para a boa pronúncia da Língua Nacional no Canto Erudito* (1938).

Começarei esboçando um breve panorama sobre os estudos da linguagem no Brasil na década de 1930, com destaque para o papel da filologia e da dialetologia. A seguir, convido o leitor a examinar o contexto político do período e seus desdobramentos nos debates em curso no seio da intelectualidade, apontando a repercussão deste cenário tanto na obra ensaística de Mário de Andrade quanto na sua militância institucional.

Apresento, então, alguns dos trabalhos expostos no CLNC e algumas passagens dos debates ocorridos no evento, para melhor dimensionar o horizonte de questões que mobilizava seus participantes, a fim de mensurar segundo os parâmetros da época o protagonismo do escritor modernista e a relevância de sua contribuição aos estudos da linguagem e à história das políticas linguísticas.

Os estudos da linguagem no Brasil na década de 1930

Na historiografia da linguística, a década de 1930 aparece como momento inicial do processo de institucionalização, quando foram criados os primeiros cursos superiores da área no país. A Universidade

82 A exemplo disso, Koerner argumenta que “o sucesso dos *Junggrammatiker* [neogramáticos] – ou dos seguidores de Chomsky – não pode simplesmente ser explicado em termos de vitória de uma abordagem linguística particular, supostamente nova, sobre outra. [...] Em outras palavras, embora certas proposições no interior de uma disciplina tenham tido méritos intrínsecos, sua difusão nos limites de uma comunidade de pesquisadores foi auxiliada por fatores externos, tais como a expansão considerável da educação pós-secundária depois da guerra Franco-Prussiana de 1870. Uma expansão similarmente drástica da educação universitária nos Estados Unidos e também na Europa durante a década de 1960 teve um efeito significativo na ampla aceitação das teorias de Noam Chomsky neste período e nas décadas subsequentes.” (KOERNER, 1996, p.56).

de São Paulo (USP), fundada em 1934, e Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1936 e extinta poucos anos depois, foram as primeiras instituições de ensino a oferecer o curso de Letras no Brasil.

Até então, os estudiosos da língua eram autodidatas diplomados em outras áreas⁸³ ou não tinham formação superior e atuavam como professores em liceus ou escolas normais. A única instituição que estimulava a produção de conhecimento de forma sistemática era o Colégio Pedro II, que exigia a apresentação de uma tese original na seleção dos candidatos à cátedra de Língua Portuguesa e publicava as pesquisas desenvolvidas por seus professores (cf. ALTMAN, 1998, p.68).

A tradição filológica portuguesa era a referência predominante e, como não havia no país representantes de outras especialidades, era frequentemente concebida como a única abordagem existente. Contudo, a hegemonia dos estudos filológicos, que durou pelo menos até o final da década de 1960, seria ameaçada com o interesse crescente da intelectualidade brasileira por uma agenda de pesquisas alheia àquela tradição.

O marco inicial desse processo costuma ser associado ao ano de 1920, quando foram publicados *O dialeto caipira*, do escritor paulista Amadeu Amaral, e *A língua nacional e seu estudo*, do filólogo Souza da Silveira. Em vez de abordar a língua escrita pela perspectiva histórica, essas obras enfocavam aspectos contemporâneos da fala popular, registrados através de pesquisas de campo. Como explica Edith Pimentel Pinto,

O dialeto caipira, a esse respeito, especifica, explica e exemplifica a nova abordagem; escassamente interessado em etimologia e documentação de caráter histórico, Amadeu Amaral, voltado para o presente, procurava disciplinar, em gramática e em glossário, traços da fala corrente no interior de São Paulo. (PINTO, 1981, p.XIX)

Os filólogos brasileiros da primeira geração se dedicavam a trabalhos eruditos com base em registros escritos do passado, enfocando o Português como “língua de cultura”, e tendiam a considerar a fala contemporânea como um objeto de estudos menor (cf. ALTMAN, 1998, p.71).

Neste contexto, as obras de Amadeu Amaral e Souza da Silveira apresentavam uma alternativa para abordar o problema da identidade linguística nacional, sugerindo que o “dialeto brasileiro” poderia ser conhecido através da acumulação de monografias sobre variedades locais. Somadas, essas descrições parciais formariam um grande mosaico capaz de caracterizar a fala brasileira em oposição à fala portuguesa.

O deslocamento do foco de interesse da escrita para a fala e do passado para o presente demonstra, por um lado, que o debate sobre a identidade linguística se impunha como questão para os estudiosos da linguagem no Brasil e, por outro, que o repertório conceitual oferecido pela filologia se tornara insuficiente. A importância desses trabalhos se deve, portanto, ao seu papel decisivo na reorientação metodológica ocorrida na área e não aos fatos linguísticos que abordavam ou aos dados que apresentavam.

Altman observa que no contexto brasileiro, embora a abordagem dialetológica tenha surgido como expressão de interesses alheios ao campo acadêmico, propondo um programa de investigações inteiramente diverso daquele que orientava a filologia, as duas rubricas acabariam por se integrar, formando uma mesma tradição de pesquisa.

mesmo com o crescente interesse pelos dados contemporâneos da modalidade oral da língua,

83 Maria Cristina Altman esclarece que “os estudiosos das letras, em muitos casos, tinham formação superior de outra natureza, quando a tinham. Sousa da Silveira, por exemplo, era formado em Engenharia; Antenor Nascentes, em Direito; Mattoso Câmara, em Direito e Arquitetura” (1998, p.68).

em detrimento da modalidade literária – privilegiada pela Filologia – não surgiu um novo grupo de especialidade em conflito com o já existente. Não foi difícil aos dialetólogos serem aceitos como pares pelos filólogos. E tampouco aqueles que produziram no programa de investigação da dialetologia rejeitaram, para si, a designação de filólogos. [...]

A Dialetologia brasileira, portanto, enquanto programa de levantamento de dados das variantes regionais do Português do Brasil e enquanto grupo de especialidade, foi incorporada, como tal, ao programa da Filologia e adquiriu, dessa maneira, legitimidade. (ALTMAN, 1998, p.73)

A competição entre ambas teria início na década de 1930 com a polêmica sobre a existência ou não de uma “língua brasileira” – debate cuja intensidade levaria Edith Pimentel Pinto a afirmar que “o período que vai de 1920 a 1945 é, sem contestação, o mais denso e tenso de toda a história da língua portuguesa no Brasil” (PINTO, 1981, p.XIII). Talvez não tenhamos atualmente a dimensão da importância dessa controvérsia para a história dos estudos da linguagem no Brasil.

Na época, intelectuais de diferentes procedências apresentavam na imprensa seus argumentos contrários ou favoráveis à hipótese da “língua brasileira” e alguns, como Monteiro Lobato e Roquete Pinto,⁸⁴ chegaram a propor novas denominações para o idioma. A animosidade provocada pelo tema faria estudiosos da área hesitarem na maneira de se referir à língua utilizada no país, o que deu origem a uma série de nomenclaturas alternativas, que não denotavam um posicionamento contrário ou favorável.

Mesmo entre os especialistas em assunto de língua não é rara a imprecisão, que trai, frequentemente, uma atitude de reserva, de fuga ao compromisso de designar taxativamente como *português* a língua do Brasil, ou, ao contrário, ao compromisso de assumir claramente a defesa da *língua brasileira*. As meias-tintas garantiriam, assim, uma indefinição pelo menos provisória. Vejam-se, a propósito, as teses apresentadas ao Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada, reunido em São Paulo, em 1937: sob a capa de expressões como *língua nacional*, *linguajar nacional*, *nosso linguajar*, eludia-se o problema, equacionado para outros em termos de *dialeto*. (PINTO, 1981, p.XIII)

O tema da “língua nacional” aparecerá com frequência tanto nas comunicações científicas apresentadas no congresso quanto nas controvérsias entre seus participantes. Para compreender melhor a centralidade desse debate, é necessário levar em conta o interesse crescente na opinião pública da época por questões diversas relacionadas à língua. Na imprensa periódica surgiram espaços de interação entre estudiosos e o público geral, destinados a esclarecer dúvidas, no formato “consultório linguístico”. No campo editorial, a publicação de obras como tratados ou manuais de língua e literatura alcançaria números inéditos tanto em relação à tiragem quanto à variedade de títulos (cf. PINTO, 1981, p.XLIII).

O interesse de Mário de Andrade pela “língua nacional”

Talvez soe paradoxal encontrar o mentor intelectual da primeira geração do modernismo brasileiro à frente de uma iniciativa de padronização linguística. Se o modernismo artístico e literário dos anos 20 foi marcado pelo caráter de insurreição contra a estética conservadora e os padrões tradicionais de expressão, pelo experimentalismo e o primitivismo, pela ousadia ortográfica⁸⁵ e a recriação da fala popular na literatura, como é

84 “Enquanto as tentativas de batismo da nova entidade, como a *brasílina*, de Monteiro Lobato, ou o *brasiliano*, de Roquete Pinto, correspondiam a uma incisiva tomada de posição, a expressão o *brasileiro* tanto podia aplicar-se àquela mesma entidade, quanto à variante brasileira de língua portuguesa” (PINTO, 1981, p.XIII-XIV).

85 Há exemplos abundantes deste fato na obra do próprio Mário de Andrade, os quais aparecem não apenas em sua obra literária, mas nos textos de crítica e na sua correspondência. Na apresentação de *O Turista Aprendiz*, a organizadora do volume menciona dois padrões que parecem próprios da escrita do autor: o uso estilístico da ortografia – por exemplo, em expressões como *prá*, *sinão*, *si* (conjunção), *rúim* e *milhor* – e os casos que o próprio escritor chamava de “brasileirismos” – como as formas *alumeia*, *chacra*, *desque*, *intaliano* e *malinconia* (cf. LOPEZ, 1976, p.37-38).

possível que anos depois a principal liderança intelectual do movimento tenha se engajado no estabelecimento de padrões de correção na pronúncia?

Para compreender essa aparente contradição é necessário contextualizar os fatos referidos na trajetória intelectual de Mário de Andrade. Sua preocupação com o status atribuído à variante brasileira do Português e com o reconhecimento da identidade linguística nacional encontra-se já nas anotações que reuniu entre 1922 e 1929 para o projeto inconcluso da *Gramatiquinha da fala brasileira*. O interesse pelo tema reaparece nos anos seguintes nas crônicas para o *Diário Nacional*, publicadas entre 1929 e 1932. Na crônica “Fala Brasileira I”, de maio de 1929, ele menciona o debate em curso nas páginas do jornal desde que Roquete Pinto e João Ribeiro haviam se pronunciado a respeito e expressa sua posição nos seguintes termos:

Existe uma língua brasileira? Secundo sem turtuvear: – Existe.

– Por que existe?

Porque o Brasil é uma nação possuidora duma língua só. Essa língua não lhe é imposta. É uma língua firmada gradativa e inconscientemente no homem nacional. É a língua de que todos os socialmente brasileiros têm de se servir, se quiserem ser compreendidos pela nação inteira. É a língua que representa intelectualmente o Brasil na comunhão universal.

– Mas essa língua é o português.

– É também o português. Nas suas linhas gerais mais eficientes não tem dúvida que a fala brasileira coincide com a língua portuguesa (ANDRADE, 1976, p.111).

Outra crônica, publicada meses depois, apresenta uma avaliação crítica sobre a reforma ortográfica realizada naquele ano pela Academia Brasileira de Letras, fornecendo uma chave para compreender a perspectiva do escritor acerca da utilidade, no caso do Brasil, de iniciativas de padronização linguística.

o maior benefício nacional que nos pode trazer a fixação por lei duma ortografia brasileira, era um benefício de ordem moral. Porque a possibilidade de errar (que atualmente não existe em ortografia) e de, conseqüentemente, se tornar digno de censura, dignificava o brasileiro e auxiliava nele o acordar do sentimento de responsabilidade. [...]

Nós atualmente não possuímos uma ortografia porque a chamada “usual” é a nuvem mais inconsistente e inconstante que jamais não escureceu estes céus napolitanos. A Academia, num dos seus gestos mais fecundos, nos proporciona o direito de errar. Nos dá uma ortografia. E nisso ela andou muito mais próxima do Modernismo artístico brasileiro do que nem sonhou (ANDRADE, 1976, p.167).

Ao retomar, semanas depois, a discussão sobre as vantagens e desvantagens da nova ortografia, ele sugere que a iniciativa irá favorecer a formação de uma língua “cultura” capaz de expressar de forma mais adequada a experiência humana local.

E também se engana quem imaginar que o vulgo escrevedor é que vai [se] beneficiar da Reforma. Quem vai [se] beneficiar é a classe propriamente intelectual. Não é a pessoa medianamente instruída e que escreve cartas pros parentes ou cartões de boas-festas, que fica às vezes de sopetão sem saber se “imaginar”, tem dois emes ou um só. Dei de-propósito este exemplo bem besta. Porque garanto que raríssimos são os intelectuais que não tenham já hesitado num caso facilimo desses. O coitado hesita, é obrigado a um raciocínio etimológico, se socorrer do parco latinório escolar: dúvida que embora viva cinco segundos é suficiente pra desviar o escritor da corrente de idéias em que estava, enfraquece o impulso ideativo e desossa a inspiração. Isso constitui um suplício arranhante que dura toda a nossa vida. É tal suplício é que a Reforma vem diminuir enormemente (ANDRADE, 1976, p.187).

Tomadas em conjunto, essas declarações expressam a convicção de Mário de Andrade na necessidade

de que sejam construídas novas representações da nacionalidade, em detrimento daquelas que, embora vigentes, não correspondiam à realidade local, e sua preocupação com o que poderíamos chamar de função pedagógica da padronização linguística. Embora seu pensamento sobre a linguagem não se expresse de forma teórica e sistemática, a argumentação do escritor toca numa questão central para a pesquisa em políticas da linguagem – a relação complexa e sobredeterminada entre língua e sociedade.

Nesta medida, é possível compreender o seu engajamento no debate sobre a “língua nacional” não apenas pelo interesse na exploração estética da linguagem verbal, mas também pela mudança de status ontológico resultante da categoria “língua brasileira”. A hipótese de uma língua local formada pela progressiva diferenciação em relação ao Português europeu corroborava a tese do desenvolvimento de uma raça histórica ou de um caráter nacional singular – concepção presente tanto na produção artística e intelectual quanto na atuação institucional de Mário de Andrade.

Embora seu nome seja mais conhecido hoje pelos trabalhos que realizou como escritor, crítico de arte e folclorista, oficialmente Mário de Andrade era catedrático de Estética e História da Música no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Na multiplicidade de domínios em que seu pensamento se desdobrava, a música aparece quase sempre como ponto de partida ou de chegada.

Seu projeto estético de construção da brasilidade, exposto pela primeira em *Macunaíma*, foi sistematizado em outra obra fundamental – o *Ensaio sobre a Música Brasileira*. Nesse texto programático, o autor convoca os músicos acadêmicos para um esforço coletivo em direção a uma “arte nacional” que seja universal como a dos grandes compositores europeus e russos, fundada na musicalidade folclórica brasileira.

A mesma orientação se traduziu em sua militância institucional como diretor do Departamento de Cultura (DC) criado pela Prefeitura de São Paulo em 1935. O grupo de intelectuais modernistas nomeados para o órgão⁸⁶ tinha seu próprio projeto institucional e encontrou no interesse da Prefeitura e do Governo Estadual a oportunidade de implementá-lo. Entretanto, para a classe dirigente local, o DC era parte fundamental de uma estratégia de retomada da hegemonia paulista em âmbito nacional, perdida com a derrota militar do estado na Revolução Constitucionalista de 1932. A gestão de Mário de Andrade foi marcada pelo equilíbrio tenso entre essas duas orientações.

Por sua iniciativa, foram criados dois conjuntos camerísticos e um coral (financiados pela Prefeitura), uma Discoteca Pública (com discos importados e partituras) e uma nova programação no Teatro Municipal, com concertos gratuitos para a classe trabalhadora (antecedidos por preleções do próprio Mário de Andrade). Essas ações visavam educar e ampliar o público de música erudita e viabilizar a execução de obras criadas por autores brasileiros, como Heitor Villa-Lobos, Francisco Mignone, Lorenzo Fernandez e Luciano Gallet, cujas composições mais modernas inspiravam-se em motivos do folclore musical, mas eram desdenhadas pelas plateias tradicionais.

O Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada (CLNC) surge neste contexto tanto como desdobramento dos projetos artísticos e intelectuais de Mário de Andrade quanto como exemplo do interesse governamental pela produção científica de diferentes áreas no intuito de conhecer a “realidade brasileira” para intervir na sociedade de maneira mais eficiente. O congresso foi organizado pelo DC e ocorreu nas

86 Foram nomeados no mesmo período, como chefes das divisões do DC, Sérgio Milliet e Rubens Borba de Moraes. Paulo Duarte, que na época era chefe de gabinete do prefeito, foi um dos responsáveis pela criação do departamento e participou indiretamente do planejamento de algumas ações da instituição.

dependências do Teatro Municipal de São Paulo entre 7 e 14 de julho de 1937.

Contou com representantes de quase todos os estados e reuniu alguns dos principais estudiosos brasileiros da época em matéria de língua e de música, além de escritores, dramaturgos, compositores e intérpretes renomados. As atividades foram divididas em seções temáticas de Filologia e Musicologia e seções plenárias, dedicadas à discussão do projeto de pronúncia padrão proposto pelo DC. O objetivo era estabelecer uma pronúncia brasileira “cultura” para adotá-la oficialmente no canto lírico, no teatro e na recitação, tornando seu ensino obrigatório em todo o país.

Supunha-se, então, que o equipamento linguístico⁸⁷ resultante seria tanto um instrumento apropriado para construir uma cultura erudita genuinamente brasileira, conferindo ao país um status diferenciado, quanto um meio de elevar o “nível cultural” da sociedade. A concepção de “Cultura” – no singular e com inicial maiúscula – vigente no período baseava-se em referenciais europeus e era entendida como sinônimo de erudição, ciências e belas artes. Embora no campo das ciências sociais o processo de crítica e reelaboração do conceito já tivesse resultados significativos, esse debate ainda levaria algumas décadas para alcançar um público mais amplo.

A encruzilhada entre política e ciência

A década de 1930 aparece na história intelectual brasileira como momento de aprofundamento das relações entre os intelectuais e as classes dirigentes (cf. MICELLI, 2008). Com a fundação das primeiras universidades, a criação de cursos superiores em áreas até então inexistentes no país e a profissionalização dessas áreas em cargos públicos especializados, na complexa malha institucional surgida sob o governo Vargas, o trabalho intelectual assumiria um papel determinante na administração pública e no cotidiano das grandes capitais brasileiras. Havia, então, um relativo consenso quanto à necessidade de especialistas e técnicos capazes de descrever cientificamente a “realidade brasileira” e instrumentalizar a intervenção do Estado em questões de interesse coletivo.

Na época, os efeitos da crise de 1929 haviam colocado em cheque o paradigma liberal clássico de governo, abrindo caminho para experiências políticas baseadas em doutrinas como o keynesianismo e o corporativismo de Estado. E a radicalização das ideologias nacionalistas a partir da Primeira Guerra havia acirrado as disputas entre os projetos imperialistas norte-americano, soviético, francês, alemão e italiano.

Este cenário se refletia no cotidiano brasileiro pela presença maciça de imigrantes europeus, a organização crescente dos movimentos operários, a repressão governamental aos grupos de oposição e os conflitos violentos que resultavam do encontro entre integralistas e comunistas ou anarquistas nas ruas da capital paulista. No texto que leu durante a solenidade de abertura do CLNC, Mário de Andrade exprime a seu modo a densidade da atmosfera política do período:

Seja principalmente esta primeira palavra uma de altiva indignação pelo contraste absurdo entre as forças e ambições humanas que procuram fazer a vida numa construção de tropeços beligeros e ódios combativos, e nós que a estamos fazendo naquilo em que a vida mais exatamente se humaniza, arte e saber. [...] si vemos hoje com frequência as pátrias militarizarem as criancinhas, não estaremos nós também militarizando as vogais? A diferença é simplesmente

87 O conceito de “equipamento linguístico” é utilizado por Luis-Jean Calvet para se referir aos instrumentos e recursos de que uma língua necessita para que seus falantes possam utilizá-la no desempenho de funções específicas. “Por ejemplo, es evidente que una lengua no escrita no puede ser vehículo de una campaña de alfabetización, que resultará difícil enseñar informática en una lengua que no tiene vocabulario informático, enseñar gramática em una lengua que no dispone de una taxonomía gramatical” (CALVET, 1997, p.25).

cronológica. A militarização das crianças é uma ambição de agora, já a militarização das vogais constrói futuro (ANAIS, 1937, p.707-708).

O impacto das motivações de ordem política e ideológica no debate científico do campo dos estudos da linguagem pode ser medido se considerarmos que mesmo um humanista liberal como Mário de Andrade encontrava na “militarização das vogais” uma metáfora do tipo de política linguística que, naquele momento, ajudaria o país a “construir futuro”. Ao explicar a importância dessa iniciativa no texto oficial em que apresentava as normas de pronúncia, ele se refere à língua como instrumento de manutenção da unidade política e de formação do caráter nacional.

No caso do Brasil, a todas essas considerações de ordem estética, ainda outra, grave, se junta de ordem social. País cuja unidade se conserva por efeitos quase de milagre, pois que as razões de religião e de língua são insuficientes para explicá-la; país cuja perigosa vastidão geográfica, cujo crescimento irregular, cujos interesses econômicos, cujo homem excessivamente individualista, cujos ventos climáticos, tudo tende a dispersar numa poeira de nações americanas, idênticas às que tiveram a língua e a religião de Espanha: o Brasil encontrará porventura nessa língua-padrão escolhida, que de norte a sul se normalizará no seu teatro e no seu verso declamado, um orgulho de consentimento nacional, um treino de disciplina, uma organização consciente, um fator verdadeiro de unidade... (NORMAS, 1937, p.11).

Esta avaliação baseia-se numa concepção comum entre os intelectuais da época, que encaravam o Estado-nação como uma espécie de destino histórico, como modelo de organização social resultante de um caminho evolutivo inescapável para toda a humanidade. Os projetos de construção nacional surgidos no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930 compartilhavam desta perspectiva, distinguindo-se pelo modo como pretendiam articular a realidade local com os paradigmas de civilização e modernidade que fundamentavam o chamado “concerto das nações cultas”.

Nos textos que escreveu nesse período, Mário de Andrade utiliza com frequência a expressão “caráter racial” para se referir àquilo de que os brasileiros seriam, como *Macunaíma*, desprovidos. Nesta acepção, a palavra “raça” remete ao mesmo sentido que “imperativo étnico” ou “caráter nacional” (expressões do próprio autor) e diz respeito não à dimensão biológica, mas a “uma força interna a cada povo, sua alma ou personalidade, que se manifesta na história, na língua, nas instituições sociais, nas formas de governo e de expressão artística” (TRAVASSOS, 1997, p.8). Algo que nos países de civilização mais antiga constituiria o fundamento de uma “comunidade étnica, nacional, ideológica que de alguma forma programa a vida do indivíduo à sua revelia” (SANDRONI, 1988, p.23).

Neste sentido, tanto a identidade musical quanto a identidade linguística seriam o resultado de um amadurecimento coletivo ao longo de várias gerações, um processo que estaria em curso, porém de forma inconsciente, na sociedade brasileira. E o Estado poderia ajudar a impulsioná-lo criando instituições científicas e culturais capazes de discernir as linhas gerais de evolução do “caráter nacional” através do estudo sistemático de suas manifestações. Caberia, então, aos intelectuais conjugar esforços nesta direção.

A exemplo disso, o diretor do DC utilizou suas prerrogativas institucionais para viabilizar o que talvez seja a primeira pesquisa de Fonética Experimental do país (cf. RODRIGUES, 1992). A comunicação “Pronúncias regionais do Brasil”, apresentada no CLNC pelo poeta Manoel Bandeira, detalha a gravação em disco das falas de informantes de sete regiões⁸⁸ do país, delimitadas da seguinte maneira: “Norte, Nordeste

88 Embora esclareça diversos aspectos metodológicos, o relato da pesquisa não informa o critério utilizado no estabelecimento das sete zonas fonéticas.

(representados respectivamente por paraenses e pernambucanos), Baía, Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul” (ANAIS, 1938, p.181).

O registro foi realizado em duas etapas: a leitura de um texto padrão, que permitiria verificar traços contrastivos nas pronúncias regionais, e a recitação de duas orações da tradição católica (Pai Nosso e Ave Maria), que possibilitariam o registro da pronúncia espontânea. Os informantes selecionados eram todos homens, adultos e alfabetizados, e os critérios para sua escolha levavam em conta a origem dos pais, o grau de instrução (culto ou inculto) e o período que haviam permanecido fora de sua região de origem. As gravações foram feitas no Rio de Janeiro, nos estúdios da RCA Victor e da Columbia Phonograph.

A cientificidade da pesquisa se deve à participação do filólogo Antenor Nascentes, que era professor do Colégio Pedro II e trabalhava com a descrição de variedades linguísticas desde *O linguajar carioca em 1922*. Em 1930, ele havia proposto ao Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, o educador Fernando de Azevedo, a realização de um estudo para estabelecer um padrão de pronúncia local, que seria ensinado nas escolas primárias, profissionais e normais capital. Na ocasião, pela impossibilidade do registro em fonograma, a comissão responsável elaborou uma descrição preliminar e, em seguida, partiu para campo a fim confrontá-la com dados empíricos (cf. PINTO, 1981, p.XXX).

Outra importante inovação apresentada no evento foi a fonofotografia, tema da comunicação do professor paulista João Lellis Cardoso, que era técnico em fonética acústica do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Os exemplares expostos em sua comunicação foram enviados pelo físico norte-americano Dayton Miller, que havia desenvolvido essa técnica em 1908 a partir da criação do aparelho batizado como “phonodeik”. O registro em fonograma e a fonofotografia traziam para o horizonte dos pesquisadores brasileiros a possibilidade de uma descrição precisa das variedades locais e, por conseguinte, a expectativa de estabelecer a identidade linguística do país de forma científica, com base em procedimentos bem mais confiáveis.

Como foi dito acima, os estudos da linguagem começavam a se institucionalizar no Brasil e a formação na área era bastante incipiente. Este cenário se refletiria no congresso pela profusão de comunicações apresentadas por intelectuais autodidatas, que compareceram na condição de representantes do seu estado. Muitos se inspiraram na pesquisa de Amadeu Amaral para redigir monografias descritivas sobre suas variedades locais, referidas de formas bastante diversas, como “pronúncia cearense”, “subdialeto do Ribeira”, “linguagem sul-rio-grandense”, “vozes regionais do Paraná do extremo oeste”, entre outras.

Tamanha heterogeneidade provocaria dificuldades de ordem técnica, como mostra o registro a seguir, realizado a partir da discussão sobre o anteprojeto de pronúncia padrão proposto pelo DC.

O Sr. Renato Mendonça propõe [que] seja mudada a denominação “oclusiva” por “explosiva”, correspondente á letra “b” do capítulo “Consoantes”; contrapõe-se o Prof. Antenor Nascentes. Lembra então o Sr. [Cândido] Jucá Filho que se dê a denominação de “plosiva”. Votadas as propostas é mantida a denominação “oclusiva” (ANAIS, 1938, p.16).

O caráter impressionista dos procedimentos utilizados na descrição linguística acabaria por dificultar a solução de questões básicas para o projeto de padronização. A exemplo disto, outro registro encontrado nas atas da seção plenária informa que

O capítulo das “Normas Gerais” do Anteprojeto, que estabelece o número e o carácter das vogais e das consonancias da lingua-padrão provocou vivas discussões de que participaram numerosos congressistas. Foi por todos reconhecida primordialmente a natureza falível de

semelhantes determinações enquanto não existam no país gabinetes de fonética experimental, que são o único elemento verdadeiramente científico e atual capaz de determinar de maneira insofismável o número e a natureza dos sons duma língua. Diante dessa conjuntura o Congresso da Língua Nacional Cantada aprovou por unanimidade um ardente voto para que o Governo da República e os Estaduais criem nos seus institutos de cultura gabinetes de fonética experimental (ANAIS, 1938, p.15).

Na plenária final, foi aprovado por unanimidade um padrão de pronúncia baseado na fala carioca, descrita como “a mais evolucionada dentre as pronúncias regionais do Brasil” (NORMAS, 1937, p.13). As normas aprovadas no CLNC foram apresentadas meses depois na Revista do Arquivo Municipal de São Paulo,⁸⁹ publicadas no ano seguinte pela Revista Brasileira de Música⁹⁰ e compiladas anos depois pelo musicólogo Vasco Mariz, em suas obras sobre a canção erudita brasileira (cf. HERR, 2007, p.36).

No documento que apresenta os resultados do evento, ficou registrada a expectativa de que um novo congresso fosse realizado em 1942, na cidade do Rio de Janeiro, “si possível sob a direta e oficial autoridade do Ministério da Educação, afim de serem homologadas oficialmente as decisões [de] agora e corrigidas as que a maior experiência do tempo assim aconselhar” (NORMAS, 1937, p.6). Contudo, como não houve qualquer esforço neste sentido por parte do Governo Federal e como Mário de Andrade foi destituído da direção do DC após a instauração do Estado Novo, o segundo CLNC nunca ocorreu.

No entanto, o prestígio atribuído à iniciativa por seus contemporâneos e a sua capacidade de responder ao apelo nacionalista característico do período tornam difícil compreender o seu abandono por parte do Ministério da Educação e Saúde Pública sob a gestão de Gustavo Capanema. Neste caso, creio ser necessário levar em conta um universo mais amplo de fatores contextuais, como a continuidade da disputa entre São Paulo e o Governo Federal, mesmo após o acordo que encerrou o conflito militar de 1932, e a vinculação institucional dos projetos de Mário de Andrade à classe dirigente paulista.

Considerações finais

O entendimento da história da linguística como processo evolutivo marcado pela acumulação progressiva de conhecimentos conduz à percepção dos trabalhos realizados no passado em dois grandes segmentos – de um lado, os que são realmente científicos e, do outro, aqueles que apenas estavam enganados. O equívoco desta perspectiva consiste em avaliar a cientificidade de uma produção intelectual de outra época sem considerar o contexto histórico e cognitivo de sua produção, ou seja, com base num quadro epistemológico contemporâneo e nos critérios de validação atualmente vigentes.

Esta perspectiva tem pouco a dizer sobre a produção ensaística de Mário de Andrade e da maioria de seus contemporâneos, à medida que os percebe sob o estigma do pré-científico. Neste sentido, creio ser exemplar o comentário de Edith Pimentel Pinto, a respeito dos trabalhos publicados até o final dos anos 30.

Até então, quase todos os que se dispunham a abordar o assunto da língua do Brasil, em artigos ou ensaios, condimentavam velhos conceitos sempre repetidos e já exauridos, e ainda arrolamentos de traços característicos da variante brasileira, com divagações extralinguísticas (PINTO, 1981, p.XLI).

89 Trata-se de um periódico científico de circulação internacional editado pelo Departamento de Cultura. Uma separata contendo as normas aprovadas no congresso foi distribuída juntamente com o volume 39 da revista (publicado em setembro de 1937).

90 Publicação especializada da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro. As normas foram apresentadas em 1938, no volume 5, número 1 da revista.

No caso particular de Mário de Andrade, tanto a concepção da língua como instrumento capaz de influenciar o comportamento dos indivíduos a ponto de transformar toda uma sociedade quanto a crença na relação orgânica entre língua e nação não podem ser tratadas como “divagações extralinguísticas”, já que dizem respeito à natureza mesma da língua e à dimensão social do seu funcionamento. Não por acaso, esses dois pressupostos motivaram um projeto de planejamento linguístico de dimensão nacional, reunindo recursos humanos e tecnológicos dos mais avançados de que se dispunha.

Naquele momento de institucionalização incipiente, a realização do CLNC representava muito mais do que uma iniciativa especializada de padronização linguística. Os registros das seções plenárias do evento mostram que a consecução do projeto suscitou um debate mais amplo sobre as bases teórico-metodológicas em que se deve apoiar o estudo da língua e as condições técnicas imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa na área, colocando em pauta a necessidade de uma agenda comum aos estudiosos de todo o país.

Portanto, se, por um lado, não é possível situar Mário de Andrade entre os teóricos da linguagem, por outro, não há como negar a relevância de sua contribuição tanto para a institucionalização dos estudos da linguagem quanto para a história das políticas linguísticas no Brasil.

Quanto ao rendimento das orientações metodológicas examinadas inicialmente, creio que a proposta de Auroux possa auxiliar o pesquisador no trabalho de reconstrução do cenário intelectual investigado. No entanto, como sugere Koerner (1996), trata-se de uma dentre as orientações metodológicas disponíveis e seria equivocado considerá-la – por sua sofisticação – como um modelo aplicável a qualquer objeto ou recorte cronológico.

Numa abordagem micro-histórica, como a que utilizo aqui, ganham relevo singularidades, injunções contextuais e tanto a trajetória quanto o protagonismo de determinados indivíduos – aspectos que se tornam irrelevantes na perspectiva adotada por Auroux. Como explica o historiador Carlo Ginzburg (1989), embora tenha proporcionado avanços importantes a abordagem de larga escala pode acabar por obscurecer ou distorcer os fatos. E a micro-história surge precisamente a partir dessa suspeita, inspirando-se no quadro conceitual oferecido pela antropologia.

Devido à sua generalidade, os princípios de Koerner tornam-se mais adaptáveis às diversas possibilidades de exploração das fontes, contudo não instrumentalizam tanto o trabalho do pesquisador, que – como sugeriu o autor – precisará adquirir conhecimentos sobre historiografia no contato com a produção do campo da história das ciências.

Referências

- ALTMAN, Maria Cristina. *A Pesquisa Linguística do Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- ANAIS DO CONGRESSO DA LÍNGUA NACIONAL CANTADA. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.
- ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a Música Brasileira*. São Paulo: Livraria Martins, 1962.
- _____. *Táxi e crônicas do Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- AUROUX, Sylvain. *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Campinas: RG, 2008.
- _____. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992.

- BOMENY, Helena. *Um poeta na política: Mário de Andrade, paixão e compromisso*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.
- CALVET, Luis-Jean. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial, 1997.
- GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil, 1989.
- HERR, Martha. *Mudanças nas Normas para a boa pronúncia da língua portuguesa no canto e no teatro no Brasil: 1938, 1956 e 2005*. Revista Per Musi, n.15, 2007, pp.35-40.
- KOERNER, Konrad. *História da Linguística*. Revista Confluência, n.46/1, 2014, pp.9-22.
- _____. *Questões que persistem em historiografia lingüística*. Revista da ANPOLL, n. 2, 1996, p.45-70.
- LOPEZ, Telê Ancona. “Apresentação”. In: ANDRADE, Mário de. *O Turista Aprendiz*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MONTEIRO, Luciano. *Para uma ciência da brasilidade: a institucionalização da pesquisa folclórica e etnográfica no Departamento de Cultura de São Paulo (1935-1938)*. Dissertação (Mestrado em História das Ciências). Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.
- MORAES, Eduardo Jardim de. *A Constituição da ideia de modernidade no Modernismo brasileiro*. Tese (Doutorado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1983.
- NORMAS PARA A BOA PRONÚNCIA DA LÍNGUA NACIONAL NO CANTO ERUDITO. Separata da Revista do Arquivo Municipal, nº. 39. São Paulo: Departamento de Cultura, 1937.
- PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil. Textos críticos e teóricos II – 1920-1945 – Fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: LTC/EDUSP, 1981.
- RODRIGUES, Ângela C. S. *Mário de Andrade e o Projeto “Pronúncias Regionais do Brasil”*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n.33, 1992, pp.17-34.
- SANDRONI, Carlos. *Mário contra Macunaíma*. Rio de Janeiro: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988.
- SWIGGERS, Pierre. *A Historiografia da Linguística: objeto, objetivos, organização*. Revista Confluência, n.44/45, 2013, pp.40-59.
- _____. “Modelos Métodos y Problemas en la Historiografía de la Linguística”. In: CORRALES ZUMBADO, C.; DORTA LUIS, J. et al. (Orgs.). *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística*. Madrid: Arco, 2004, pp.113-146.
- TRAVASSOS, Elisabeth. *Os Mandarins Milagrosos: Arte e etnografia em Mário de Andrade e Béla Bartók*. Rio de Janeiro: Funarte/Jorge Zahar, 1997.

Esquecimento e silêncio como recursos de reconstrução identitária de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro

Débora Amaral da Costa⁹¹

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira⁹²

Resumo: O presente artigo é parte dos resultados de uma tese, que foi desenvolvida em cotutela com a Europa Universität Viadrina e reflete sobre esquecimentos e silêncios nos estudos de representação em contexto de migração. O referencial teórico é baseado em Petitjean (2009), Bauman (2005), Hall (2006), Clifton and Van den Mierop (2016) e Massey (1988, 1993). Definimos representação, além de uma construção coletiva sobre um dado fenômeno, como intersubjetiva, discursiva, reflexiva, fluida e dinâmica. A metodologia adotada é qualitativa, de cunho etnográfico. O corpus é composto por entrevistas diretas e semidiretas, além de anotações de campo oriundas da observação participante. O objetivo dessa pesquisa é contribuir com dados que possam auxiliar no desenvolvimento de novas pesquisas sobre representação, considerando elementos paralinguísticos e tópicos conversacionais sobre memória, integrando-os aos estudos sobre identidade. A interpretação dos dados demonstra que as identidades assumidas pelos sujeitos contribuem para o seu esquecimento ou lembrança.

Palavras-chave: migração; representação; identidade

Abstract: This article is an outcome of the dissertation, which was developed in co-supervision with Europa Universität Viadrina and reflects upon forgetfulness and silence in the studies of representation in migration context. The theoretical framework is based on Petitjean (2009), Bauman (2005), Hall (2006), Clifton and Van den Mierop (2016) and Massey (1988, 1993). We define representation, beyond a collective construction about a given phenomenon, as intersubjective, discursive, reflexive and, thus, fluid and dynamic. The methodology used is qualitative based and ethnographically oriented. The *corpus* is composed by direct and semi-direct interviews alongside with fieldwork data taken from participant observation. The aim is to contribute with data that can help the development of new researches about representation, considering paralinguistic signs as well as topics about memories, and to integrate them with studies about identities. The interpretation of the data points out that identities assumed by the subjects contribute to forgetfulness or remembrance.

Keywords: migration; representation; identity

Introdução

*“O senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, demais.”*⁹³

A epígrafe com que abrimos esse artigo compõe um monólogo no qual Riobaldo, personagem de Grande Sertão: Veredas, narra as suas experiências como jagunço pelo sertão e uma das mais emblemáticas é a sua tentativa de descobrir se o diabo existe ou não. Nela, Riobaldo propõe-se a enfrentá-lo, prepara-se para encontrá-lo e, então, começa a chamá-lo por seus muitos nomes, mas o que recebe em troca é o silêncio. Por isso, conclui que o silêncio *é a gente mesmo, demais*. Além desse episódio, na busca pela compreensão sobre o seu sentimento por outro homem, afirma que Diadorim *é o em silêncios*. Essa relação entre narrativa e silêncio se estabelece no processo de seleção de suas memórias, e por conseguinte dos seus esquecimentos, o que não ocorre de forma cronologicamente linear, mas através dos fatos e sensações que mais o marcaram e mais significativos no momento da construção discursiva.

De modo semelhante, quando confrontados com o seu passado, os indivíduos, ao narrarem suas histórias, produzem silêncios enquanto organizam memórias. Observamos esse processo em um trabalho desenvolvido com imigrantes haitianos residentes no Rio de Janeiro (COSTA, 2018), que se propuseram a

91 Débora Amaral da Costa é doutoranda em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense, sob orientação de Telma Pereira, e realiza PhD, em Estudos Culturais, em co-tutela com a Europa Universität Viadrina (Alemanha), sob orientação de Konstanze Jungbluth. A pesquisa de que trata o artigo foi fomentada pela CAPES e pelo DAAD. E-mail: debora.costa888@gmail.com

92 Telma Cristina de Almeida Silva Pereira é doutora em Estudos de Linguagem e professora da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: tcaspereira@uol.com.br

93 Riobaldo, em “Grande Sertão: veredas”, de João Guimarães Rosa.

contar suas experiências anteriores e posteriores à migração.

Essa pesquisa ocorreu no contexto em que o Rio de Janeiro se preparava para receber a Copa do Mundo de Futebol (2014) e os Jogos Olímpicos (2016). Com o objetivo de compreender a formação de novas representações sociais e os processos de reconstrução de identidade, elaboramos um roteiro de perguntas para as entrevistas que contemplasse as expectativas dos sujeitos antes de migrarem e as suas percepções após anos de vivência no Brasil. Com o apoio das notas de campo e da observação participante, procedemos à análise das transcrições das entrevistas através das pistas linguísticas e paralinguísticas de pequenas narrativas produzidas por dez imigrantes, cujo perfil está organizado no quadro abaixo:

Informante	Sexo/ Idade	Data e contexto da entrevista	Permanência no Brasil no momento da entrevista
I1	Homem/ 27 anos	Outubro/ 2016 Aplicativo Whatsapp	4 anos no Brasil
I2	Homem/ 25 anos	Outubro/ 2016 Aplicativo Whatsapp	3 anos no Brasil. Migrou para os EUA.
I3	Homem/ Aproximadamente 35 anos	Outubro/ 2016 Aplicativo Whatsapp	1 ano e 10 meses no Brasil. Migrou para os EUA.
I4	Homem/ 27 anos	Outubro/ 2016 Aplicativo Whatsapp	3 anos e 6 meses no Brasil.
I5	Mulher/ 27 anos	Outubro/ 2016 Aplicativo Whatsapp	1 ano e 6 meses no Brasil.
I6	Homem/ 29 anos	Outubro/ 2016 Aplicativo Whatsapp	2 anos e 9 meses no Brasil. Migrou para os EUA.
I7	Homem/ Aproximadamente 30 anos	Junho / 2015 Entrevista presencial na área externa da escola	8 meses no Brasil.
I8	Homem/ Aproximadamente 35 anos	Janeiro- dezembro/ 2016 Conversas espontâneas	2 anos no Brasil
I9	Homem/ Aproximadamente 25 anos	Junho / 2015 Entrevista presencial em sala-de-aula vazia	1 ano e 4 meses no Brasil.
I10	Homem/ Aproximadamente 40 anos	Junho / 2015 Entrevista presencial em sala-de-aula vazia.	10 meses no Brasil.

Tabela 1- Descrição dos informantes.

Com a necessidade de se construir uma cidade olímpica, a demanda por trabalhadores da construção civil aumentou drasticamente, enquanto imigrantes haitianos entravam no país, massivamente, a partir de 2012. Como consequência, 30% desses imigrantes foram absorvidos pelos canteiros de obra cariocas, de acordo com a Organização Internacional da Migração (OIM). No caso da imigração haitiana no Brasil, um marco pode

ser estabelecido um mês após o terremoto de 2010. Na ocasião, Luiz Inácio Lula da Silva, então Presidente da República, em visita ao Haiti, convidou os haitianos a emigrarem para o Brasil. De acordo com os dados do Governo Federal, vinte e um mil haitianos obtiveram visto permanente entre 2010 e 2013 (FERNANDES; CASTRO, 2014, *apud* GAVIRIA MEJÍA, 2015). Em 2012, a presidenta Dilma Roussef, sucessora de Lula, também esteve no Haiti e, durante a estada, assinou um acordo no qual a embaixada do Brasil no Haiti poderia fornecer cem vistos humanitários por mês.

Os primeiros haitianos que chegaram ao país, principalmente pelo Acre, entraram por meio de asilo político. Esses sistemas de asilo são organizados com referência à Convenção de Genebra, de 1951. De acordo com o documento, qualquer pessoa que esteja sofrendo perseguição no seu país pode se beneficiar, mediante provas, de uma proteção do Estado para o qual ela faz a solicitação.

Emigrados, reorganizados entre os pares e aprendendo uma nova atividade profissional, esses haitianos passaram por processos de reconstruções identitárias, baseados, entre outros fatores, nas suas vivências na sociedade de acolhimento, nas representações que tinham do Brasil enquanto ainda estavam no Haiti e nas diferenças entre algumas dessas representações e o que a realidade lhes oferecia. Algumas dessas novas identidades, aliadas às novas representações foram recolhidas em pequenas narrativas, produzidas por dez imigrantes que participaram de pesquisa.

Esquecimento e silêncio nas interações com os imigrantes

Na análise do *corpus*, coletada entre os anos de 2013 e 2016, pudemos perceber que os imigrantes frequentemente afirmam terem se esquecido de alguns episódios por que passaram, ainda que esse esquecimento seja pouco provável, tendo em vista a sua importância na vida das pessoas em geral, como calamidades, perdas de familiares e sofrimentos agudos. Além disso, algumas pausas curtas e médias sugerem reorientação discursiva, enquanto que pausas longas e silêncios apontam para um reencontro do sujeito com pontos específicos do seu passado, os quais decide se deve ou não compartilhar com a interlocutora. Dentre esses recursos, o principal é o esquecimento do que diz respeito ao apagamento de *frames* que fortalecem preconceitos e que diminuem a imagem positiva do grupo.

De acordo com Lakoff (2010), toda palavra evoca um *frame*, que corresponde a uma rede de relações entre ideias. Desta forma, as palavras definidas dentro de um determinado *frame* o evocam e o fortalecem. Uma declaração do informante 1 exemplifica essa afirmação, quando o imigrante narra o seguinte episódio: [“conversando com brasileiro, me perguntou: de onde você é? Eu sou do Haiti. Logo já começa a falar pra mim do terremoto”]. E depois: [“eu vou conversar com com pessoa e ela vai falar pra mim do furacão”]. No entendimento desse imigrante, toda vez que um brasileiro ouve os vocábulos “Haiti” e “haitiano”, ele ativa um *frame* que evoca calamidades ocorridas neste país, amplamente difundidas pela mídia internacional, como o terremoto de 2010 e o furacão Matthew, de 2016.

Lakoff (2010) explica que, ao se negar um *frame*, evoca-o e, como dissemos, evocar um *frame* faz com que ele seja reforçado. Esse conceito pode explicar os motivos pelos quais o informante 1 não queira falar sobre o terremoto e sobre o furacão, pois tais episódios fariam com que ele não só se lembrasse das dores que sentiu e das perdas que sofreu, mas também ficasse a elas associado.

Se evocar um *frame* torna-o mais forte, evitá-lo é a estratégia para torná-lo cada vez mais fraco. Uma vez que o *frame* em questão realce a fragilidade histórica dos haitianos e esconda a resiliência que os

imigrantes desenvolvem para superar seus traumas, ele demanda uma lógica de perpetuação das representações da alteridade, algumas acima demonstradas, nas quais as catástrofes naturais seriam as responsáveis pelo fracasso contínuo dos haitianos. É, portanto, na reconstrução das identidades dos imigrantes, materializadas nas narrativas contadas por eles, que os haitianos migrados para o Rio de Janeiro buscam mudar esse *frame*. O excerto abaixo exemplifica essa afirmação.

(90) II: (2.0) é, mas pra mim, eu acho que os brasileiros vê gen// a gente como como refugiado ou a gente como as pessoas que sempre passa necessidade, tem problema mesmo, tipo, exemplo, conversando com brasileiro, me perguntou: de onde você é? Eu sou do Haiti. Logo já começa a falar pra mim do terremoto. Mas o terremoto é uma coisa passada, que eu tô tentando esquecer, deixa pra mim as coisas ruim, como eu vou ficar lembrando de uma coisa assim? Aí eu encontro uma pessoa que vai falar pra mim sobre isso, lógico que isso daqui vai me deixar triste, entendeu? Vai me lembrar se teve alguma família que foi (2.0) faleceu lá no terremoto, aí já vou lembrar deles, se tiver alguma coisa que tiver acontecido comigo no terremoto, já vou lembrar deles, exemplo falar que alguma coisa que aconteceu agora no Haiti, eu vou conversar com com pessoa e ela vai falar pra mim do furacão: claro que já vou pensar com uma pessoa que passando// que tá com problema// que tá passando necessidade// uma pessoa que foi morreu afogado, tudo isso. Mas, a maioria dos brasileiros (inint) num vê a gente como uma coisa boa, pra mim, a gente não é uma pessoa boa, porque tem jeito pra falar com uma pessoa boa se você achar a pessoa bom, se você, tipo, precisa... aí tem coisa que não pode falar.

Fragmento de entrevista 1- II: 27 anos, homem, residente há 4 anos no Brasil. (out/2016)

Quando se evoca, na entrevista, o *frame* relativo ao Haiti [Eu sou do Haiti. Logo já começa a falar pra mim do terremoto], o informante 1 evidencia a sua intenção de esquecer-lo como projeto para superá-lo, utilizando-se de reiteração do verbo *lembrar* e da utilização de outros verbos do mesmo campo semântico (*pensar/ esquecer*), conforme esquema abaixo:

Mas o terremoto é uma coisa passada, que eu tô tentando **esquecer** >> como eu vou ficar **lembrando** de uma coisa assim? >> Vai me **lembrar** se teve alguma família que foi (2.0) faleceu lá no terremoto >> aí já vou **lembrar** deles, se tiver alguma coisa que tiver acontecido comigo no terremoto >> já vou **lembrar** deles >> claro que já vou **pensar** com uma pessoa que passando// que tá com problema.

Esse esquecimento e o silêncio, encontrados em alguns fragmentos narrativos, podem ser explicados por meio da afirmação de Fausto (1997, p. 9, *apud* DADALTO; GIRÃO, 2013) de que as lembranças citadas são também *veículos de outras lembranças, de antepassados e de amigos já mortos. O veículo não é neutro, impregnando também as histórias ouvidas com sua própria elaboração*. No quadro abaixo, foram agrupadas duas respostas dos informantes, as quais contêm traços do mesmo *frame* explicitado pelo imigrante 1:

Pesquisadora: Como que os brasileiros veem os haitianos?

Imigrante 4: como **um/ uma população que FUGIU do país deles, que tava sofrendo TANTO desde o começo, e alguns deles fugiu do país deles** e [2.0] veio para o Brasil procurar uma vida melhor. [pausa longa] é assim.

Imigrante 6: on peut bien dire, **la majorité des Brésiliens pensent que les Haïtiens sont [int.] sont des hommes que non// que non sabe lire et escribir.**

(Pode-se dizer, a maioria dos brasileiros pensa que os haitianos são os homens que não// que não sabem ler e

Segundo os informantes, o vocábulo gentílico “haitiano”, aliado ao sintagma nominal “o imigrante”, evoca a ideia de uma população que sofreu ao longo de sua história e que, por isso, fugiu do país, com ênfase no verbo “fugir”, representada pelas letras maiúsculas. Além desse passado trágico, o povo não seria alfabetizado, conforme a segunda resposta [la majorité des Brésiliens pensent que les Haïtiens sont [int.] sont des hommes que non// que non sabe lire et escribir.].

No quadro abaixo, transcrevemos um trecho de uma conversa que ocorreu entre a pesquisadora, três haitianos e cerca de dez brasileiros. B1 e B2 são brasileiros que, no início da conversa, estavam explicando que alguns haitianos desejavam retornar para o Haiti, quando se evoca o *frame* explicitado nos fragmentos acima, por meio da menção à nacionalidade dos imigrantes:

(30/06/2015)

B1- [...] Porque (2.0) TEM preconceito [inint.], *entendeu*? Tinha// emprego// principalmente homem, entendeu? Por conta de tudo [...] que falava às vezes em voltar, num voltar aqui mais e tal//

B2- mas isso acontece, né, cara? Isso acontece. Isso você vai encontrar em qualquer lugar do mundo. Não é só aqui no Brasil.

B1- **Os cara** só chamavam ele de africano. Ele não gostava que chamava ele de africano. É haitiano.

P- é que muita gente acha que o Haiti fica na África//

B1- é, é, pensa que// acha que é.

P- (para um haitiano) Sabia disso?//

H1- O Haiti é longe longe da África.//

P- Mas você sabia que tem gente que acha que o Haiti fica na África?

H1- É, é, é por isso que tem algumas COISAS, algumas **notícias ruim que passa lá no África, tem um lugar que se chama TAITI. Tem algumas COISA que passa lá, a gente penso que é Haiti//**

P- uhum.

H1- é coisas ruim como como MISÉRIA muito lá. Não é Haiti, é TAITI, lá na África. Longe, longe, longe, longe. Dezesete horas em avião.

Fragmento de entrevista 2- Trecho de uma aula na escola da construção civil.

Na conversa acima, o imigrante faz uma associação do país Haiti com Taiti [É, é, é por isso que tem algumas COISAS, algumas notícias ruim que passa lá no África, tem um lugar que se chama TAITI. Tem algumas COISA que passa lá, a gente penso que é Haiti//] e atribui à semelhança da palavra a causa de haitianos serem associados à miséria [é coisas ruim como como MISÉRIA muito lá. Não é Haiti, é TAITI, lá na África. Longe, longe, longe, longe. Dezesete horas em avião.].

De acordo com esse informante, o campo semântico ligado ao *frame* do Haiti seria, de fato, característica do país africano. No entanto, nas entrevistas com outros haitianos, na pesquisa etnográfica e de acordo com a

informação comumente veiculada pela mídia, esses problemas são observados no próprio território haitiano.

Evidentemente, não é possível afirmar que o informante tenha encontrado uma maneira de repassar para a África o *frame* de seu país conscientemente, ou se ele, de fato, acredita que o senso comum confunda Haiti com Taiti. Apesar disso, acreditamos que o imigrante, como parte do processo de reconstrução identitária, tenha interesse em apagar as associações negativas relativas ao seu local de origem, para reinventar sua identidade coletiva e, assim, procurar esquecer os atributos que lhe conferem estigma.

No que diz respeito à memória, cabe lembrar que esta é sempre suspeita para a história (NORA, 1993, p. 267, *apud* MENIN, 2015, p. 4). É necessário desconfiar da memória e distanciá-la para se trabalhar com esse objeto em fontes orais, por isso é importante levar em consideração o estudo bibliográfico da cultura em questão, da história desse povo, com o apoio etnográfico. O fragmento de entrevista abaixo ilustra um momento em que um imigrante recorreu à falta de memória como forma de reconstrução identitária:

(44) P: Se você se lembrar, e se você puder me contar, claro, me conta um dia triste no Brasil.

(45) I1: ah, mas, que eu lembro tem VÁRIOS, tem vários dias que eu fiquei triste aqui.

(46) P: Me conta alguma coisa que você viveu e que você ficou triste. Se você sofreu preconceito por ser estrangeiro ou por ser negro... não sei.[...]

(47) I1: mas o preconceito (2.0) eu sofri isso MUITO aqui mesmo, **mas às vezes eu não lembro. Eu não lembro quando foi, não lembro essas coisas**, mas que eu já sei que// o único preconceito que eu sofri aqui que eu lembro foi num ônibus.

Fragmento de entrevista 3: Informante 1 tem 27 anos, homem, residente há 4 anos no Brasil. (out/2016)

O informante começa a contar sua história dizendo que se lembra de muitos momentos tristes [ah, mas, que eu lembro tem VÁRIOS, tem vários dias que eu fiquei triste aqui.] No entanto, quando pedimos para contar-nos, ele não se lembra mais dos dias tristes, apesar de afirmar que sofreu muito [eu sofri isso MUITO aqui mesmo, mas às vezes eu não lembro.]. Marcado pelo truncamento do período [mas que eu já sei que// o único preconceito que eu sofri], o discurso se reorienta quando o entrevistado decide “lembrar-se” de um episódio em que fora vítima de preconceito, todavia antecipando à interlocutora que não tem interesse em continuar com esse tópico, apesar de aceitar o pedido e contar um caso [o único preconceito que eu sofri aqui que eu lembro foi num ônibus.].

A memória, conforme escrito por Dadalto e Girão (2013), é uma construção histórica, sociocultural, psicanalítica, coletiva e individual. No mesmo sentido, para Le Goff (1996, p. 477, *apud* MENIN, 2015), a memória é um elemento essencial da identidade social ou coletiva, *cujá busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades*. Portanto, a construção da memória é constantemente ligada à construção de identidades. O esquecimento e o silêncio também representam uma estratégia de negociação de identidades, conforme o exemplo a seguir.

(29) P: Foi difícil pra você viajar para o Brasil e depois foi difícil pra você viajar para os Estados Unidos?

(30) I2: sim, os dois foi muito difícil e (2.0) mas (pausa longa) tinha muita dificuldade. E eu não sei como explicar, eu não sei.

**Fragmento de entrevista 4: Informante 2. Homem, 25 anos. Residiu durante 3 anos no Brasil. Mudou-se para Miami.
(out/2016)**

Como se pode perceber, após uma pausa média e uma longa, o informante opta por não relatar os momentos difíceis que vivenciou na migração. Da mesma forma, o informante abaixo recorre ao silêncio quando confrontado sobre os motivos que o levaram a deixar o Brasil.

(27) P: E por que você escolheu os Estados Unidos?

(28) I3: [Pausa longa].

Fragmento de entrevista 5- Outubro/ 2016. I3 é homem, viveu 1 ano e 10 meses no Brasil e atualmente mora nos Estados Unidos.

O silêncio verificado em alguns fragmentos narrativos pode ser considerado uma tentativa de esquecimento ou de apagamento das marcas de identidade associadas a estereótipos negativos. O informante abaixo deixa clara a sua indisposição para falar sobre o preconceito vivenciado no Brasil, verificável pela ênfase na palavra “CLARO” e pela declaração negativa reiterada que remete ao silêncio, com que abriu o seu turno [eu não preciso nem falar [2.0] de ser negro, de ser haitiano.]. O silêncio aparece como uma marca paralinguística recorrente neste par conversacional ([2.0]), contribuindo para o efeito de sentido desejado pelo migrante. Após uma sucessão de cinco pausas médias e duas pausas longas, o migrante declara: [eu não quero falar sobre disso.].

(23) P: Você pode me contar alguma vez que você sofreu preconceito por ser haitiano ou por ser negro?

(24) I4: **eu não preciso nem falar [2.0]** de ser negro, de ser haitiano. [pausa longa], CLARO que eu vou sofrer várias vezes preconceito, várias vezes, **nem precisa nem falar**. Isso aqui eu não preocupa sobre disso. [2.0] é que você já sabe que negro, e de ser haitiano, é ser [pausa longa] muito preconceito [2.0], muito. Várias vezes. Mas [2.0] eu [2.0] **eu não quero falar sobre disso**.

Fragmento de entrevista 6- Outubro/ 2016. I4 é homem, 27 anos e vive há 3 anos e meio no Brasil.

Enquanto um informante recorre ao silenciamento para demonstrar sua insatisfação pelo tópico da entrevista, o outro se cala diante do reconhecimento do estigma que sofre, recorrendo a gestos e, finalmente, falando muito baixo, como se pode ler na transcrição abaixo.

(125) : E, vem cá, você já sofreu preconceito por ser haitiano?

(126) I7: uhm?

(127) P: Preconceito, por ser haitiano?

(128) I7: uhum.

(129) P: Já sofreu, *prejugé*? Já?

(120) I7: (acenou que sim com a cabeça).

(121) P: Muito ou pouco?

(122) I7: (acenou com a cabeça).

(123) P: Muito? Deve ser difícil, né?

(124) I7: *difícil. Difícil*

Fragmento de entrevista 7- Junho/ 2015. I7 é homem, de aproximadamente 30 anos, e estava há oito meses no Brasil, no momento da entrevista.

O informante 4, no par conversacional abaixo, faz uma pausa longa ao tentar responder nossas indagações sobre o futuro e uma pausa média após o advérbio de tempo [Hoje, amanhã [2.0] não sei.]. Neste caso, o silêncio pode ser uma estratégia de tempo para pensar em quais identidades ele deve trazer para a interação e, após hesitar, decide pela sua indefinição.

(35) P: E você pensa em ficar no Brasil pra sempre, assim, morando?

(36) I4: Não sei ainda. Não sei [pausa longa]. Não sei o que pode acontecer o futuro. Hoje, amanhã [2.0] não sei.

Fragmento de entrevista 8- Outubro/ 2016. I4 é homem, 27 anos e vive há 3 anos e meio no Brasil.

Finalmente, no caso do imigrante 6, a negação aparece como uma estratégia para o novo projeto de identidade, conforme podemos verificar no excerto abaixo:

(45) P: Quand vous etiez arrivé au Brésil, est-ce que vous aviez eu des problèmes, des difficultés, au Brésil?

(Quando você chegou ao Brasil, você teve dificuldades no Brasil?)

(46) I6: je n'ai pas aucune problème avec les Bresiliens, les Bresiliennes. Je vivais ma vie tranquillement, rien a (reprocher). Felicitations, pour les Bresiliens, Bresiliennes!

(Eu não tenho nenhum problema com os brasileiros, as brasileiras. Eu vivia minha vida tranquilamente, nada a (reprovar). Felicitações, para os brasileiros, brasileiras!)

(47) P: Mais, est-ce que il' y a des choses que vous avez pensez avant de voyager au Brésil, sûr les Brasiliens, sûr le Brésil et que, quand vous avez vécu deux ans au Brésil vous avez changé votre mentalité?

(Mas, há coisas que você pensava antes de viajar ao Brasil, sobre os brasileiros, sobre o Brasil e que, quando você viveu dois anos no Brasil você mudou a sua mentalidade?)

(48) I6: dans à mon avis, rien le peut me changer parce que j'ai déjà un objectif, ok?

Mon objectif est déjà se// arriver à la perfection. Ok?

(Na minha opinião, nada pode me mudar porque eu já tenho um objetivo, ok?)

Meu objetivo já é se // chegar à perfeição. Ok?)

(49) P: Est-ce que vous pouvez me raconter un jour que vous avez souffri prejurer, ou un jour difficile pour vous au Brésil?

(Você poderia me contar um dia em que você sofreu preconceito, ou um dia difícil para você no Brasil?)

(50) I6: no, je ne (souffri) pas la prej//la préjugé. Mais pour moi la préjugé n'est n'est n'est pas une chose importante. Les gens que fasse eh la préjugé n'a rien comme exemple pour le peuple.

(não, eu não (sofri) o pre// o preconceito. Mas para mim, o preconceito não é não é não é uma coisa importante. As pessoas que fazem eh o preconceito não têm nada como exemplo para o povo.)

Fragmento de entrevista 9- Outubro/ 2016. I6 é homem, 29 anos, viveu 2 anos e 9 meses no Brasil e atualmente mora nos Estados Unidos.

À primeira pergunta, se o imigrante teve dificuldades em seus primeiros dias no Brasil, o informante responde que não [je n'ai pas aucune problème avec les Bresiliens, les Bresiliennes. Je vivais ma vie tranquillement, rien a (reprocher)], recorrendo à reiteração da negação [ne/ pas/ aucune], dizendo que vivia tranquilamente e que não há nada a reprovar. Em seguida, perguntamos se, após a experiência neste país, ele mudou alguma opinião sobre a sociedade de acolhimento, ao que responde com uma asserção: [dans à mon avis, rien le peut me changer parce que j'ai déjà un objectif, ok?]. Se o imigrante afirma que nada pode mudar a sua opinião, implicitamente pode-se compreender que houve circunstâncias nas quais ele poderia repensar suas crenças sobre o Brasil, caso não tivesse um objetivo anteriormente definido.

Na sequência, perguntamos ao entrevistado se ele teria sofrido preconceito, ao que responde negativamente [no, je ne (souffri) pas la prej//la préjugé.]. Em seguida, reitera [n'est n'est n'est pas] que o preconceito não é algo importante [Mais pour moi la préjugé n'est n'est n'est pas une chose importante.] e que as pessoas preconceituosas não podem servir de exemplo para o povo [Les gens que fasse eh la préjugé n'a rien comme exemple pour le peuple.]. Semelhantemente à resposta anterior, o informante sugere, implicitamente, que não se deve dar importância ao preconceito, levando-nos a crer que a sua negação é constituinte do seu processo de reconstrução da identidade.

Como os exemplos demonstraram, além das pistas linguísticas materializadas nas escolhas lexicais, na reiteração de ideias e na repetição de palavras, os elementos paralinguísticos também agregam sentidos nos discursos analisados. Dentre eles, a hesitação, as pausas e o silêncio contribuem para o projeto de esquecimento dos símbolos culturais coletivos de fracasso e de sofrimento, rumo a construção de novas identidades pós-migração.

Referências

COSTA, D. *Negociação de identidades e formação de novas representações sociais em narrativas de migração: uma proposta metodológica*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem)- Faculdade de Letras. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 280p. 2018 (no prelo).

DADALTO, M.; GIRÃO, I. *Narrativas da migração de retorno*. In.: Simbiótica. Espírito Santo: UFES, dez/2013.

GAVIRIA MEJÍA, M. *Sonhos que mobilizam o imigrante haitiano: biografia de Renel Simon*. Lajeado: Univates, 2015.

LAKOFF, G; JOHNSON, M.. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

MENIN, A. *Imigrantes (in)visíveis? Memória, representação e identidade de haitianos, ganeses e senegaleses em Caxias do Sul – RS entre 2010 e 2014*. Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Índice de sinais de transcrição das entrevistas:

I: informante.

P: pesquisadora.

Negrito: destaque do fragmento.

Itálico: palavra estrangeira, code-mixing.

[2.0]: pausa média.

[Inint.]: trecho ininteligível.

// ou /: truncamento de oração com novo tópico ou truncamento de sintagma com retomada do tópico.

CAIXA ALTA: aumento de volume da voz, ênfase.

{abc}: Fragmento originalmente escrito, via *chat*.

abc: diminuição da voz, sussurro.

[abc] : sobreposição de turnos

[abc]

Linguistic Practices. Theoretical approaches and empirical findings⁹⁴

Rita Tamara Vallentin⁹⁵

Abstract: This contribution will provide an overview of current linguistic approaches to the concept of *practice*. After defining the main characteristics of the practice concept in general and predominantly from a sociological point of view, it will be assessed in its current definitions and use in linguistics. After showing two examples from empirical studies in Guatemala and Brazil about how telling stories can be analyzed as a community based *practice*, I will conclude with some outlooks of how using *practices* as a linguistic concept productively enhances current sociolinguistic theory and the analysis of empirical data.

Keywords: linguistic practices; narrative as practices; ethnography

Resumo: Esta contribuição oferece uma visão geral das abordagens linguísticas atuais ao conceito de *prática*. Após definir suas principais características de um modo geral, e predominantemente do ponto de vista sociológico, o conceito de prática é avaliado nas suas definições atuais e em seu uso na linguística. Exponho dois exemplos de estudos empíricos na Guatemala e no Brasil sobre como as histórias narradas podem ser analisadas como uma *prática* baseada na comunidade e concluo apontando algumas perspectivas sobre como o uso de *práticas* como um conceito linguístico pode melhorar produtivamente a atual teoria sociolinguística e a análise de dados empíricos.

Palavras-chave: práticas linguísticas; narrativas como práticas; etnografia

Practice in sociology and linguistics

Practices have become a recent buzzword, not only in the social sciences, but also in linguistics. Whereas a “practice turn” in sociological theory and the concept of *practice* have been thoroughly described and defined in sociological approaches (c.f. Schatzki et al., 2001; Reckwitz, 2003; Schäfer, 2016) a theoretical and empirical grasp of a *practice* concept in linguistics is still in need of further elaboration.

Firstly, we have to be aware of ambiguities, different theoretical understandings or the omission of definitions when it comes to the use of the term *practice* in scholarly work of linguists. In linguistic theory and empirical work there has been a focus on “practice” since addressing language *use* in context, as in Bühler’s (1934) concept of deixis or how speaker “do things with words” (Austin, 1975). The whole field of pragmatics, in its broad and functionalist definition of analyzing language regarding its “function and usage” (Östman/Verschuren, 2011, p. 1) is guided by questions of “how language influences our everyday lives”, how language works “in practice” (ibid.). Hence, language is seen in its “practical” use, with “praxis” (ibid.) as certain fields of “real life” in which pragmatic and applied approaches to language can be and should be embedded. While these approaches understand that language use is a *practice* per se, the concept I will advance in this contribution has to be considered with more definitional specificity than “mere” language in *use*.

Summarizing current work from sociological approaches to the concept of *practice* five fundamental assumptions about its nature can be identified (c.f. Vallentin, 2018):

1. Practices are embodied and bound to or interacting with certain materialities or objects.
2. Practices are routinized and recurrent in their execution, while at the same time open for innovation and change.
3. Practices are based on implicit knowledge and experiences (a certain know-how), acquired and shared in different communities of practice.

94 I thank Concha Maria Höfler for her comments on previous versions of this contribution.

95 Post-doctoral research associate in the department of linguistics at the European University Viadrina, Frankfurt (Oder) with a PhD on “Belonging and Language Use” in the “Ethnicity in Motion” program at the European University Viadrina in Germany and the Universidade Federal Fluminense in Niterói, Brasil

4. Practices are crucial for the meaning making of subjects in the world.

5. Practices are context dependent.

In linguistic research a turn to *practices* as a concept that is grounded in what speakers *do* with language, and how this *doing* is situated locally, socially and historically as an individually realized “collective accomplishment” (Barnes, 2001, p. 32), requires a focus on a context-sensitive linguistic analysis that starts from a close and ethnographic scrutiny of interaction.

Taking the above characteristics of *practices* in general into account, in linguistic contexts three main approaches to the concept have emerged during the last decades (c.f. Deppermann et al., 2016, p. 12f.): practices as super-structured and related to fields of action, practices as a micro-structured concept of conversation analysis, and practices as a macro-structured theoretical concept of generic terms. The first approach offers the broadest definition of *practices* as structuring means for speakers in specific fields of action that are also related to power positions and participant structures. Examples for this broad thinking are practices of political rhetoric, literary practices or practices in media discourse. An example for this linguistic approach to *practice* is Hank’s (1996). Aiming to bridge the gap between formal linguistic approaches and the communicative agency of speakers, he locates communicative practice at the intersection of formal language structures, communicative activity and speakers’ ideologies⁹⁶ (c.f. Hanks, 1996, p. 230). In communicating with each other speakers have access to “schematic aspects” (ibid., p. 233), for example grammatical structures, that have been diachronically established via “routinization, habituation and commonsense typification” (ibid.). Formal language structures, however, are not the only regularized aspects in communicative practices but also aspects of “routine modes of perception, action and evaluation” (ibid., p. 238) in the specific social field the interlocutors interact in. In Hank’s model, these schematic aspects are related to “emergent aspects” (ibid., p. 233) of communicative practice that are only established by the speakers in the process of interaction. Hanks does not provide specific examples for these aspects of communicative practices that are not accessible to speakers in a “prefabricated” or “stable” (ibid.) form before their engagement into interaction. We could think of playful introductions of new (grammatical) forms, deviation or variation from established activities that are generally alluded to by interlocutors (e.g. in question-answer sequences). These emergent aspects can then turn into schematic ones over time and repeated use. Hanks tries to encapsulate linguistic structure, agency and context in a holistic framework of *communicative practice*, in which the “practical feasibility” (ibid., p. 231) of certain linguistic acts in specific social fields are at the core.

Taking it a step further but still belonging to the first approach to practices as super-structured phenomena related to fields of action, Pennycook (2010) uses the concept of *practice* not as a means so as to describe communicative processes but to (re)define language as a contextualized activity that is bound to and reproduces the social fields of its performance. Language structures as an “illusion of systematicity” (Pennycook, 2010, p. 47) are the result of ongoing relocalization, repetition and sedimentation through their use in specific local, social and temporal contexts. Pennycook pays special attention to the localization of linguistic forms, linguistic innovation and how language as a local practice is enmeshed with “political, historical, epistemological, spatial, social and textual considerations” (Pennycook, 2010, p. 143). In these super-structured approaches to *practices* as related to fields of action, *practices* are informed by the field conditions as actors in the fields constantly re-establish them through re-localization and re-contextualization

⁹⁶ Hanks uses the term “ideology” to loosely refer to speakers’ evaluations in terms of bodily engagement and the “mental representations” (Hanks, 1996, p.234) at play in communication.

of linguistic elements.

In the second approach to *practices* in linguistics as micro-structured concepts of conversation analysis, *practice* is a concept that “describes the recurrent ways in which linguistic (and other) resources are used for particular purposes, for instance, in constructing turns, organizing turn taking, initiating repair” (Couper-Kuhlen/Selting, 2018, p. 29). In this understanding, *practices* perform certain “jobs” in interaction (e.g. “[...] inviting, promising, offering [...]”) (ibid., p. 28). They are a bundle of linguistic elements that are repeatedly and routinely used to deal with interactional tasks.

The last approach covers practices as a theoretical concept of generic terms or types of (*discourse*) *genre* (Deppermann et al., 2016, p. 12f.; Hanks, 1996, p. 242-246). Writing a letter, telling a story or giving a lecture to grad students are examples of such macro-structured interactive forms of language use. These *communicative practices* are “pre-structured” actions that are conventionalized in their assembly and sequence by their spatial, social and temporal embeddedness into situated interactional context, through repetition over time: “Practice captures habituality and regularity in discourse in the sense of recurrent evolving responses to given situations, while allowing for emergence and situational contingency” (De Fina and Georgakopoulou, 2008, p. 383). Participant roles in these practices are also highly conventionalized and conditioned by institutional, milieu dependent and other social frames. These communicative practices are deeply enmeshed with local and community specific “ways of speaking” (Hymes, 1989) and ways of interacting.

The first approach to practices describes language and communication per se from a practice theory point of view. Both the micro-structured and the genre approach focus on specific forms that emerge in the process of repeated everyday use of specific linguistic forms and communicative actions that can be described as a practice in their specific way of performance by speakers. They are, however, not general but relate to specific *communities of practice* (Lave/Wenger, 1991; Eckert/McConnell-Ginet, 1992) in which these forms and actions emerge. Communities or practice emerge around collective *doing*, around repeatedly using specific linguistic forms that are conditioned by and re-establish interactional contexts.⁹⁷

In the following, I will provide an empirically based closer look on practice as a form of *genre*, as an array of repeated linguistic activities that are bound to specific localities and social contexts. These practices are an especially apt locus to scrutinize linguistic constructions of belonging to certain communities of practice as they rely on collective, shared and recurrent forms of language use across individual speakers and interactional contexts.

Narrative Practices in Guatemalan and Brazilian Communities

In the following I will describe two communities of practice in Guatemala and Brazil and show how conceptualizing narratives as linguistic practices can be a fruitful starting point for exploring collectively shared “ways of telling” and how participating in these *practices* is a linguistic means for indexing (Silverstein 1976) *belonging* to these communities (Vallentin, 2018).

The first example is a Guatemalan community in the volcanic highlands around the country’s second largest city Quetzaltenango. The community’s inhabitants experienced a profound change in their living conditions in the late 1990s. Until 1998 the community was a macadamia and coffee plantation (*finca*) managed by its owner and his family. The workers of the plantation lived in small and simple houses on the premises

⁹⁷ New members of the community have to “learn” these practices by interacting with experienced practitioners and thus acquire community knowledge and repertoires of (linguistic) resources in a “continual process of learning” (Eckert, 2006, p. 685).

and were paid for their manual labor on a bi-weekly basis. However, at the end of the 1990s the owner went bankrupt, left the workers without payment for over a year and finally fled the *finca* and the country. The workers, who were living on the *finca* in family structures for up to five generations at that time, were forced to migrate to the cities to make a living. They organized themselves as a union and sought help from other organizations. After a long legal struggle that was accompanied by an occupation of the *finca*, the group of workers was able to buy the land and start a company of their own. Today all of the former families are back in the community, owning a piece of land and working as part of the agricultural company that exports coffee and macadamia nuts.

Telling this succession of events is part of their current eco-tourism project in which they provide visitors a narrative insight to their struggle, success and current organization. During my research stays in the community during the summers of 2009 and 2011 I collected several of these “official” narratives for tourist groups and other visitors from international and national contexts. Generally, it is the leaders of the community or young male members trained as tourist guides who give these talks to the visitors. All of them are experienced narrators, used to routinely tell the story to different audiences with differing interests. During my first stay in the community I also recorded 33 interviews with community members covering a wide range of age and gender groups (from 15-70 years, 16 female and 17 male participants). In these interviews 30 of the participants told the story of community transformation, either of their own accord or triggered by an interview question. Together with the narratives told to visitors on the official tour, the narrative corpus consists of 32 stories about the community’s becoming.

Focusing specifically on the stories’ structures, as well as categorizations and positions performed by the speakers, I analyzed all 32 of these accounts as instantiations of narrative practice. This encompasses conceptualizing the narrative as a “collective phenomenon based on observable patterns in the ways of telling, in forming a community specific genre” that repeats across speakers and situated contexts (Vallentin, 2018). Four types of narrations emerged in the process of analysis: stories by practiced narrators, spontaneous narratives, re-narrated stories and first-hand accounts. Even though these types differed in the use of, for instance, narrative evaluation (Labov, 1972), or narrated time and narrative time, strikingly all shared certain core elements of the story.

All speakers established a main antagonism between the narrated figure of the *patrón*, the former owner of the *finca* and the narrated figure of the community people. The choice of temporal categories goes hand in hand with the established social categories. Whereas the past, marked by the temporal adverb *antes* ‘before’ is the time in which the *patrón* is an acting character and, thus, a “bad time” for the rather passively portrayed community, the *ahora* ‘now’ is the time to be “better off”. The underlying theme in all stories is a “David vs. Goliath” topos that emphasizes the shared storyline of suffering, taking things into their own hands against a strong adversary and, finally, succeeding. The perhaps most intriguing finding in the analysis of the narratives is that the majority of speakers, even the ones that did not experience the transformation times themselves, use a “we”-form to talk about the incidences. The story of the community is, thus, portrayed as a collective experience in which the narrated “I” only plays a minor part if it plays a role at all.

Engaging in the practice of narrating the community story in a specific way of assembling narrative elements, positioning the narrated characters as well as using pronouns and spatial, social as well as temporal categories indexes belonging *to* and *with* a community of practice (c.f. Vallentin, 2018). To tell the story in a way that is acceptable and common throughout the community, the speakers have to rely on shared knowledge

about the process of transformation, be it through personal experience or relying on the experiences of others. They also have to know how to present this knowledge in narrative form to visitors and others who do not belong to the community. The speakers, then, have to know *what* to tell and *how* to tell it, in order to partake in the *practice* and, thus, belong to the community that establishes and recurrently re-invents it.

A second set of narratives that are productively analyzed in terms of a community based narrative practice hails from a Quilombo community in the state of Rio de Janeiro in Brazil. The stories told in this community to outsiders shows how these narratives form a practice that is performed around specific participation frameworks and linked to questions of authenticity and legitimacy of narrating. The community was founded by three women who were former house slaves on a plantation growing fruit and sugar cane. The owner gave the premises to them at the end of the 19th century. Roughly 100 years later in 1999 after a decade long process of resistance and struggle the community successfully obtained the title to the land as a Quilombo community with reference to article 68 of the Brazilian Federal Constitution. Today, community members' main concern is their self-sustainability in terms of work, education and agriculture. Another main effort is the preservation and revitalization of Afro-Brazilian and African cultural elements. Similar to the Guatemalan case, the Quilombo initiated an eco-touristic project that entails telling the community's story to visitors. Narrators are *griôs*, wise and knowledgeable elder community members who participated in the struggle themselves.

During my research stay in autumn 2012 I was able to record two of these story sessions with the *griôs* and six interviews with community members, who are politically involved in the cause of the Quilombo. All of them narrated the community's story of struggle to keep the land and obtain an official title for it. For an analysis of these stories as a community based practice, especially regarding belonging to the community and being able to tell its story, the stories in the tourist sessions are particularly notable. In these narrative contexts, the *griôs* are arranged in a pair with younger members of the community. Even though the older narrators take the main task of narrating, the younger community members are engaged in the telling and turn some sequences of the narrations into "condensed" parts that are characterized by narrative co-construction that is acknowledged by the *griôs* and legitimized in these specific contexts of story-telling (Vallentin, 2017, p. 1047ff.). The older community members hold a position of legitimization and authenticity in the "project of remembering", not only in front of non-Quilombola visitors but also in other contexts of story-telling to in-group members of the community. However, the younger members of the Quilombo contribute to the remembrance of the past without interactional or social sanctions. Even though they did not experience the past themselves, they participate in the telling of it and index their belonging by co-performing the practice of narrating. There are parallels to the findings from the Guatemalan community in which the participants that did not experience the transformation themselves still tell the story as if they had taken part in the struggle. The knowledge about the past is shared and collectively re-performed in the practice of narrating in both communities, creating a binding link between their members around the *what* and *how* of narrating.

Conclusion

The concept of *practices* can further linguistic inquiries about what speakers *do* in the following ways: A scrutiny of linguistic practices requires an account of their contextual embeddedness, their historical becoming and their local performances in specific social constellations. This is why it is crucial to not only consider linguistic data in these approaches but also ethnographic knowledge about the sites and communities that emerge around and constantly renew linguistic practices.

Secondly, the performance of practices as community specific “genres” indexes belonging to that community and an access to the knowledge and know-how that is needed to participate in these collective “ways of speaking”. A practice approach as proposed here, however, also “allows the recognition of individual performance, of renewal and contextual adaptation of language practices” (Vallentin, 2018).

Finally, a practice approach to language and linguistic phenomena in specific communities also tackles a phenomenon that could be problematic for socio-linguistics dealing with (ethnic) minorities, as for example in the Brazilian context. In both cases introduced in this contribution, the language spoken by the communities does not differ from the varieties of Spanish or Portuguese that are spoken in their surroundings. Even though there are certain linguistic forms identified to be specifically afro-Brazilian (Lucchesi et al. 2009) in the case of the Quilombo community none of these forms were used in everyday interaction, at least not in interaction with outsiders. This is not only the case for this afro-Brazilian community but also other minorities who are slowly losing or who already have lost their heritage language (see e.g. Gaio, 2018; Höfler, forthcoming). If the speech community (Gumperz, 1971, Chapter 7) in these contexts does not define the boundaries of group distinction, we need to look at other means of group making, the construction of “ethnicity” or “belonging” and how speakers use language to do so. Exploring linguistic practices as shared and collective patterns of language use in specific community contexts, thus, promises novel ways of analyzing any type of community and their making sense of themselves.

References

- AUSTIN, John L. *How to Do Things with Words*, Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- BARNES, Barry. Practice as Collective Action. In: SCHATZKI, Theodore R.; KNORR CETINA, Karin; VON SAVIGNY, Eike (eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London/New York: Routledge, p. 25–36, 2001.
- BÜHLER, Karl. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer, 1931.
- COUPER-KUHLEN, Elizabeth; SELTING, Margret. *Interactional Linguistics. Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8, p. 379-387, 2008.
- DEPPERMAN, Arnulf; FEILKE, Helmuth; LINKE, Angelika. Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: DEPPERMAN, Arnulf; FEILKE, Helmuth; LINKE, Angelika. *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter, p. 1–24, 2016.
- DODSWORTH, Robin. Speech Communities, Social Networks, and Communities of Practice. In: HOLMES, Janet; HAZEN, Kirk. *Research Methods in Sociolinguistics. A Practical Guide*. West Sussex: Wiley Blackwell, p. 262-275, 2014.
- ECKERT, Penelope. Communities of Practice. In: BROWN, Keith. *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd Edition*. Amsterdam: Elsevier, p. 683-685, 2006.
- ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. *Annual Review of Anthropology*, v. 21, p. 461-490, 1992.
- GAIO, Mario. *Etnicidade linguística em movimento: Os processos de transculturalidade relevados nos Brasileirítalos do eixo Rio de Janeiro-Juiz de Fora*. Berlin: Peter Lang, 2018. (Series: [Linguistic Construction of Social Boundaries: Identities and Belonging](#) edited by Konstanze Jungbluth and Mônica Maria Guimarães Savedra.)

- GUMPERZ, John J. *Language in Social Groups. Essays by John J. Gumperz*. Stanford: Stanford University Press, 1971.
- HANKS, William. *Language and Communicative Practices*. Boulder: Westview Press, 1996.
- HÖFLER, Concha Maria. *Identifying as Greek and belonging to Georgia: Processes of (un)making boundaries in the Greek community of Georgia*. Baden-Baden: Nomos, forthcoming.
- HOLMES, Janet; MEYERHOFF, Miriam. The Community of Practice: Theories and Methodologies in Language and Gender Research. *Language in Society*, v. 28, p. 173-183, 1999.
- HYMES, Dell. Ways of Speaking. In: BAUMAN, Richard; SHERZER, Joel. *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 433-451, 1989.
- LABOV, William. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: LABOV, William. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 354-396, 1972.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan N.; RIBEIRO, Ilza. *O Português Afro-Brasileiro*. Bahia: Edufba, 2009.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. London: Routledge, 2010.
- RECKWITZ, Andreas. Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, v. 32/4, p. 282–301, 2003.
- SCHÄFER, Hilmar. *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript, 2016.
- SCHATZKI, Theodore R.; KNORR CETINA, Karin; VON SAVIGNY, Elke. *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London/New York: Routledge, 2001.
- SILVERSTEIN, Michael. Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description. In: BASSO, Keith H.; SELBY, Henry A. *Meaning in Anthropology*, Albuquerque: University of New Mexico Press, p. 11–55, 1976.
- VALLENTIN, Rita. *Belonging and Language Use*. Berlin: Peter Lang, 2018. (Series: Linguistic Construction of Social Boundaries: Identities and Belonging edited by Konstanze Jungbluth and Mônica Maria Guimarães Savedra.)
- VALLENTIN, Rita. Contando a própria identidade – uma narrativa quilombola como projeto colaborativo”. *Atas do V SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, De volta ao futuro da língua portuguesa*, p. 1041-1054, 2017.

O Português Brasileiro como Língua de Herança em Berlim

Layla Jochmann⁹⁸

Resumo: Este artigo apresenta brevemente a história da Associação Bilingua e.V. que, desde 2009, oferece cursos de Português como Língua de Herança para crianças na cidade de Berlim, Alemanha. Para isso, expomos alguns estudos sobre Língua de Herança em diversos contextos, além de apresentar os esforços de outras iniciativas e associações na Europa que promovem a língua e a cultura brasileira. Nosso objetivo é relacionar os desafios enfrentados por essa associação que, em muitos aspectos, são comuns a outras instituições que ensinam o português como Língua de Herança.

Palavras-chave: Língua de Herança; Português Brasileiro; Associação Bilingua e.V.

Abstract: This paper briefly presents the history of the Associação Bilingua e.V. which, since 2009, offers courses in Portuguese as Heritage Language for children in the city of Berlin, Germany. For this, we present some studies about Heritage Language in various contexts, we present, as well, the efforts of some initiatives and associations in Europe that promote the Brazilian language and culture. Our aim is to show the challenges faced by this association, which in many ways are common to other institutions that teach Portuguese as Heritage Language.

Keywords: Heritage Language; Brazilian Portuguese; Associação Bilingua e.V.

Introdução

Os estudos sobre Língua de Herança são recentes e datam da década de 80 os primeiros trabalhos que adotaram esse termo (FISHMAN, 2001). Desde então, muitas pesquisas se dedicam a definir o que é Língua de Herança, quem são os Falantes de Herança e como essas línguas devem ser ensinadas. Paralelamente, passou a ser reconhecido os esforços de associações e instituições que se reúnem com o intuito de manter as línguas e culturas de imigrantes, garantindo que seus descendentes tenham a oportunidade de aprender a língua de seus antepassados.

No continente europeu, é significativo o número de iniciativas que promovem o ensino de Português como Língua de Herança, são mais de quarenta associações em 14 países (JOCHMANN, *no prelo*). Diante desse cenário, em 2016 iniciamos um levantamento sobre as iniciativas que desenvolvem projetos para manutenção da língua e da cultura brasileira na Alemanha e, em especial, em Berlim. Através de uma comunidade para brasileiros no Facebook (Brasileiros em Berlim), conhecemos a Associação Bilingua e.V. que, entre vários cursos, oferece curso de Português como Língua de Herança para crianças. Após verificar todas as atividades e projetos desenvolvidos pela associação, entramos em contato com a direção e começamos uma observação sobre o ensino do Português como Língua de Herança nessa instituição, a fim de levantar o perfil dos professores, das aulas, e os desafios enfrentados pela associação na oferta de projetos que priorizam o ensino do português.

A fim de apresentar a história da Associação Bilingua e.V. e contextualizar as atividades voltadas para crianças oferecidas pela associação, apresentamos na seção 2 uma retomada bibliográfica sobre estudos de Língua de Herança. Na seção 3 contextualizamos o ensino de Português como Língua de Herança (POLH) bem como apresentamos algumas iniciativas na Europa que promovem o ensino dessa língua. Em seguida, traçamos cronologicamente a história da Associação Bilingua e.V. bem como os projetos atuais oferecidos para a população brasileira em Berlim. Por fim, na seção 5, levantamos uma lista de desafios que permeiam o ensino de Português como Língua de Herança não só na Bilingua, mas em todos os países onde o POLH é ensinado.

98 Doutoranda pela Europa-Universität Viadrina (Frankfurt Oder) e doutoranda em cotutela pela Universidade Federal Fluminense (Niterói). E-mail: jochmannlayla@gmail.com

Língua de Herança

As línguas de grupos minoritários eram ensinadas no Canadá, nos EUA e na Europa já na primeira metade do século XIX. Em contextos educacionais no Canadá, as línguas desses grupos eram intituladas “international language”, sendo que o termo Língua de Herança (LH) foi usado pela primeira vez em 1977, no “Ontario Heritage Language Program” em contextos educacionais (CUMMINS, 1983; SOUZA, 2016; FISHMAN, 2001). Em sua gênese, havia a preocupação da conotação negativa que o termo poderia exprimir, como destaca Baker & Jones (1998, apud FISHMAN, 2001, p. 29-30):

The danger of the term “heritage language” is that, relative to powerful majority languages, it points more to the past and less to the future, to traditions rather than to the contemporary. The danger is that the heritage language becomes associated with ancient cultures, past traditions and more “primitive times”.

Seu conceito se desenvolveu, principalmente, nos Estados Unidos⁹⁹ (WILLEY, 2001; FISHMAN, 2001; ROTHMAN, 2009; WILLEY et al, 2014), onde o termo foi inicialmente usado para se referir a línguas imigrantes, línguas indígenas e línguas das colônias de imigrantes (FISHMAN, 2001). Valdés (2001, p. 38-39) aponta que até cerca de 1996, no contexto norte-americano, aos Falantes de Herança do espanhol, por exemplo, eram designados termos como “native speakers of Spanish”, “quase-native speakers of Spanish” ou “bilingual students”. Uma insatisfação com esses termos, entretanto, levou a sucessão de outros termos, como “*home background speakers*”, usado na Austrália, e “*heritage language speakers*”, usado no Canadá. Apesar do grande desenvolvimento dos estudos sobre LH, sua definição é sobretudo sociológica, como defende Meisel (2014) e Flores & Melo-Pfeifer (2014).

Na busca por uma definição do termo LH, Terrence Fishman (2001) introduz seu artigo “On defining Heritage Languages and their speakers” com várias questões relacionadas ao tema, como: quem pode ser considerado um Falante de Herança? O que é mais importante para definir um Falante de Herança, a proficiência linguística ou a etnicidade? Se um indivíduo quer aprender a língua de seus antepassados (mesmo que nenhum antepassado recente fale essa língua) ele pode ser considerado aprendiz de LH? (FISHMAN, 2001: 30).

De acordo com o autor (2001), Língua de Herança é a língua daqueles que têm alguma proficiência na língua da comunidade ou de seus ancestrais, e também daqueles que querem aprender a língua de um dos pais, avós ou outros ancestrais, ou até de outro membro da sua comunidade. Nesse sentido, os indivíduos que são expostos a uma língua com a qual têm uma relação pessoal são os Falantes de Herança (doravante FH) (FISHMAN, 2001). Próxima à essa definição está a de Van Dusen-Scholl (2003), para quem os FH podem ser desde nativos fluentes até não falantes da LH, e que podem estar a gerações do familiar emigrante e, mesmo assim, sentem alguma conexão com a língua. Também para Valdés (2001, p. 38), o que define o FH não é a proficiência, mas a relação histórica e pessoal com a língua. Nesse sentido, como exemplifica a autora, o armênio seria considerado a LH para estudantes norte-americanos descendentes de armênios mesmo que esses estudantes sejam falantes monolíngues de inglês, e caracteriza, portanto, o aprendiz de uma LH (em um contexto norte americano) como aquele “raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English” (VALDÉS, 2001, p. 38).

99 Souza (2016, p. 22) pontua que na Inglaterra o termo “Community language” é utilizado com a mesma conotação de “Língua de Herança”. O segundo, entretanto, tomou um maior espaço na comunidade acadêmica mundial devido a influência dos EUA, que adotou esse termo nos anos 90.

Já Montrul (2012, p. 2) define o FH como “the children of immigrants born in the host country or immigrant children who arrived in the host country some time in childhood”. A autora distingue FH como *bilíngues simultâneos* ou *bilíngues sequenciais*, sendo que os primeiros são os falantes expostos à LH e à língua majoritária desde o nascimento, enquanto que os segundos são aqueles que cresceram em um ambiente monolíngue e foram expostos a uma outra língua depois da aquisição da primeira, geralmente quando a criança começa a frequentar a escola. Também Flores & Melo-Pfeifer (2014, p. 18-19) definem os FH como filhos de emigrantes (de segunda ou terceira geração) que, quando crianças, adquiriram duas ou mais línguas em contextos distintos de aquisição, geralmente o espaço familiar e o espaço social fora da família. Nesse sentido, a LH é falada no espaço familiar e é, geralmente, a primeira língua que a criança tem contato, o que é válido não somente para os falantes que eram crianças quando emigraram com os pais, mas também para as crianças que, em seus primeiros anos, ficam em casa com os pais ou avós, sem contato com o espaço social fora da família, reproduzindo um contexto de aquisição como ao de crianças que crescem no país de origem. Assim, a L1 (primeira língua) dessas crianças é a sua LH (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014).

Quando o cenário muda, ou seja, quando a criança passa a frequentar espaços sociais fora da família, nomeadamente, creche ou escola, a exposição à língua majoritária passa a ser cada vez maior, passando a ser essa a língua falada com amigos, irmãos, professores, etc. Se um dos pais é falante nativo da língua majoritária e/ou o outro é emigrante de segunda geração, a língua majoritária passa a ter um papel mais importante dentro da comunicação familiar enquanto que o uso da LH se torna mais restrito (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014, p. 19). Nesse sentido, o FH é caracterizado como aquele que é exposto simultaneamente, mas de forma (possivelmente) desequilibrada, às duas línguas:

Este contacto limitado com a LH torna-se um fator-chave, não só comparando o grau de exposição às duas línguas do próprio falante, mas também se confrontarmos o seu grau de exposição à LH com a de um falante da mesma idade que só a ela esteja quotidianamente exposto. (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014, p. 19).

Não é incomum que os FH de segunda e (principalmente) terceira geração não se tornem falantes bilíngues, já que eles não usam a LH com a mesma frequência da língua usada nas interações fora do contexto familiar. Em muitos casos, o FH deixa de usar a LH ainda quando criança, quando a família adota para o contexto familiar a língua do país. De qualquer forma, as experiências dos FH podem ser bem distintas.

Como aponta Gass & Selinker (2008, p. 24), (i) os FH podem crescer em lares onde apenas a LH é falada, mas quando começam a frequentar a escola, a língua do país se torna a sua língua dominante; (ii) em outros casos, os FH recebem pouco *input* da LH dentro do contexto familiar, que aos poucos perde o limitado espaço que tem no dia a dia dos FH; (iii) a LH pode também dividir, dentro do contexto familiar, espaço com a língua dominante do país, quando um dos pais é estrangeiro e o outro nativo na língua do país. De qualquer forma, é geralmente acordado que o aprendizado da LH pelo FH difere do aprendizado de uma língua por aprendizes de L2 (não FH), já que FH geralmente possuem um conhecimento prévio da LH que difere do conhecimento de um aprendiz de L2 na mesma língua (GASS & SELINKER, 2008; VALDÉS, 2001).

De acordo com Valdés (2001, p. 42-43), em um contexto de imigração, o bilinguismo segue um padrão específico, onde bilíngues de diferentes gerações possuem diferente proficiência na língua do país de acolhimento e na LH. Para a autora, imigrantes de primeira geração permanecem monolíngues em sua L1 enquanto que outros aprendem algum comando na língua do país de acolhimento, predominando, entretanto, a L1. Nas segunda e terceira gerações, os falantes da comunidade imigrante adquirem a língua do país de

acolhimento. Em sua maioria, esses falantes continuam a utilizar ambas as línguas para poder se comunicar com os falantes da primeira geração. Por fim, na quarta geração, o cenário muda e a maioria dos falantes descendentes de imigrantes são monolíngues na língua do país, sendo que poucos mantêm alguma competência na LH. A figura a seguir, adaptada de Valdés (2001, p. 43), ilustra esse padrão:

Geração	Possíveis características linguísticas	
1ª geração	Monolíngues na LH A	Bilíngues iniciantes Ab
2ª e 3ª geração	LH dominante Ab	Língua do país como dominante aB
4ª geração	Língua do país como dominante Ba	Monolíngue na língua do país B

Figura 1: Bilinguismo em 4 gerações, adaptado de Valdés (2001, p. 43)

POLH - Português como Língua de Herança

No contexto europeu, a Alemanha ocupa a 4ª posição no ranking da estimativa populacional de brasileiros na Europa (MRE, 2015), com um total de 85.272 brasileiros registrados nas Embaixadas e Consulados. Segundo Souza (2016), a emigração brasileira para outros países foi consequência da situação política e econômica do Brasil nos anos 80, o que levou muitos brasileiros a procurarem oportunidades de trabalho em outros países. Em 2008, a crise econômica mundial levou muitos brasileiros a retornarem ao seu país de origem, entretanto, o número de imigrantes brasileiros no mundo ainda ultrapassa 3 milhões (MRE, 2015). Diante desse quadro, o Ministério de Relações Exteriores (MRE) fomentou a formação do Conselho de Representantes Brasileiros no Exterior (CRBE), que tem por objetivo “levar as demandas das comunidades de cada região geográfica aos Ministérios para que políticas públicas específicas pudessem ser pensadas para esse coletivo” (MORONI & GOMES, 2015, p. 22). Nesse sentido, apesar do MRE não ter uma política pública específica para o ensino de Português como Língua de Herança (doravante POLH), vários grupos, projetos e associações que trabalham em prol do POLH têm recebido apoio de políticas culturais e/ou educacionais como as da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP).

Pesquisas sobre o POLH são recentes. Os EUA e o Reino Unido foram os pioneiros a publicar artigos e trabalhos científicos relacionados ao POLH¹⁰⁰. Apesar de não ser possível especificar quando o termo Português como Língua de Herança começou a ser empregado, o fenômeno já existe desde a década de 1980 (MORONI & GOMES, 2015).

No Reino Unido, Souza (2003)¹⁰¹ tratou sobre a contribuição das escolas comunitárias no desenvolvimento da identidade de filhos de casais mistos (mães brasileiras e pais de outra nacionalidade), e apontou que

100 Publicações nos EUA optaram pela sigla PLH.

101 Essa referência trata-se de um resumo publicado pela NALDIC (the National Association for Language Development in the Curriculum) sobre a pesquisa de doutorado, à época, em desenvolvimento pela pesquisadora Ana Souza e que foi concluída em 2006.

being bilingual brings benefits to children of intermarriage. Children naturally make the connection between the languages people are able to speak and who they are. Promoting the teaching of community languages fosters a positive sense of hybrid identity among these children. (Souza, 2003, p. 1)

De acordo com Souza (2016), o ensino de português nas escolas comunitárias no Reino Unido começou nos anos 90 e foi influenciado por trabalhos desenvolvidos previamente com outros grupos de imigrantes. A autora adota a abreviação POLH¹⁰² que, segundo ela, incorpora as seguintes ideias: i) os falantes experimentam, de forma simultânea, ambas as línguas e culturas, e isso deve ser incorporado na experiência de ensino oferecida, no caso, pelas escolas comunitárias e escolas convencionais; e ii) os imigrantes podem optar por manter sua herança linguística e cultural ao mesmo tempo em que eles podem optar por aprender a língua e a cultura do país de acolhimento (SOUZA, 2016, p. 27). Nesse sentido,

POLH enables the dialogical processo of the negotiations that take place between (and by) parentes and their children in relation to their social, cultural and linguistic experiences in at least two countries – their country of origin and their host country – to be represented in its ideological perspective (SOUZA, 2016, p. 27)

Moroni & Gomes (2015, p. 24) sintetizam as características que, para elas, definem o Português como LH:

[...] é a língua através da qual se transmite não só uma proficiência linguística, mas um legado cultural de brasilidade. É falado fora do território brasileiro, em outros países, onde as relações sociais, a educação formal e a comunicação cotidiana se dão em outro idioma sendo, portanto, uma língua minoritária. Seus falantes muito provavelmente serão bi ou multilíngues, e podem ter maior proficiência no idioma do país de residência que no PLH. Num cenário ideal, aprenderão ou estarão em contato com o PLH desde o nascimento ou primeira infância, num aprendizado que ocorre dentro da família, diferente, portanto, do que seria o aprendizado de uma língua estrangeira.

Iniciativas para promoção do POLH

Na Alemanha foi fundada, em 1998, uma das primeiras associações bilíngues Português-Alemão, chamada “Kinderhaus Estrelinha e.V”, que oferece às crianças os cursos maternal, educação infantil e acompanhamento escolar (para crianças a partir de 5/6 anos) e tem como objetivo expressar “as culturas alemã e brasileira não só nas formas rituais, música e festas mas, também, no jeito carinhoso, alegre e aberto de ser de suas crianças bilíngues” (Heath, *online*¹⁰³).

Moroni & Gomes (2015, p. 24) destacam as iniciativas pioneiras que fazem a conexão entre a comunidade local e a internacional ou o governo, e que atuam no tripé família, comunidade e professor, como: Mães Brasileiras da Virgínia (MBV), fundada em 2004; Associação Brasileira de Cultura e Educação (ABRACE), fundada em 2009; Brasil em Mente (BEM), fundada em 2009; Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido (ABRIR), fundada em 2006.

Um marco no desenvolvimento dos estudos do POLH, no contexto europeu, é o SEPOLH – Simpósio de Ensino de Português como Língua de Herança, que teve sua primeira edição em 2013, em Londres, e que buscou proporcionar um intercâmbio de ideias entre os países europeus que têm instituições voltadas para a propagação da língua e cultura brasileira e, assim, impulsionar a parceria entre essas instituições. A segunda edição do SEPOLH aconteceu em 2015, em Munique, e contou com mais de 70 educadores de mais de 13

102 Para esse trabalho, adotei a abreviação POLH, em acordo com Souza (2016).

103 <http://www.estrelinha.de/nossa-história/>

países europeus, Japão e Emirados Árabes.

Inspirados pela primeira edição do SEPOLH, os educadores e pesquisadores Adenilson Pereira (Bélgica – Raiz Mirim), Andréa Menescal Heath (Alemanha – Mala de Herança), Juliana Azevedo Gomes (Espanha – Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha) e Maria José Maciel (Noruega – Português sem Fronteiras) criaram, no dia 24 de outubro de 2013, o *Elo Europeu de Educadores de Português como Língua de Herança* (Elo Europeu). Essa iniciativa,

voltada a educadores de crianças bilíngues, busca representar o continente como uma região integrada e, assim, aumentar sua representatividade, sua visibilidade e, por conseguinte, sua influência junto às autoridades competentes, servindo de instrumento para que as reivindicações de seus membros sejam objeto de prioridade em iniciativas e projetos governamentais e privados nesta área de ensino.

Ademais, o Elo Europeu busca ser um aliado de organizações e iniciativas já existentes na área, contribuindo para uma maior sinergia entre estes e maior divulgação de suas atividades na Europa, além de ser uma arena de intercâmbio de experiências prático-docentes entre seus filiados.¹⁰⁴

Como consolidação de todos os esforços realizados para promoção do Português como Língua de Herança, foi criado o dia para comemoração do POLH, dia 16 de maio. Idealizado pela organização Brasil em Mente (Nova Iorque, EUA), esse dia foi escolhido com a intenção de “celebrar essa especialidade do ensino/promoção da língua portuguesa e as iniciativas tão diversas que se propõem a disseminar esse legado linguístico-cultural”¹⁰⁵.

A Associação Bilingua e.V.¹⁰⁶

Fundada em Berlim no ano de 2004, a Associação Bilingua e.V. tem como principal objetivo “fomentar o intercâmbio cultural entre Brasil e a Alemanha” (GODOY & LITRAN, 2017, p. 265). Sem fins lucrativos, a associação visa oferecer às famílias plurinacionais, falantes do português, a chance de vivenciar a língua portuguesa e a cultura brasileira nas atividades da associação. A proposta da Bilingua é também auxiliar os pais de crianças plurilíngues a manterem a língua portuguesa na educação dos filhos, através de cursos para crianças, jovens e adultos, além de workshops sobre educação bilíngue, encontros, comemorações, festas típicas e outras atividades culturais.

Os fundadores da associação planejavam inaugurar um jardim de infância bilíngue Alemão-Português Brasileiro. O projeto não teve êxito e as atividades foram suspensas até 2009, quando a direção foi renovada. Desde 2008, entretanto, algumas mães brasileiras ligadas à associação começaram a se encontrar informalmente, a fim de trocar informações sobre criação de filhos e dar a oportunidade para que seus filhos (na época entre 1 e 2,5 anos de idade) tivessem contato com outras crianças e famílias também falantes do português. Esses encontros foram realizados na sede da Revista Brazine, que oferecia um espaço para as crianças brincarem.

Um ano depois, em 2009, esse grupo de mães buscou o auxílio de uma educadora para começar um trabalho oficial de ensino da língua portuguesa, em um local mais adequado e com encontros mais regulares. Nessa época, foi alugado um espaço para as atividades infantis no centro cultural Kreativhaus e.V, que permitiu encontros semanais. No ano seguinte, as atividades passaram para o centro de convívio familiar Kiezoase Schöneberg e, então, as atividades foram oficialmente assumidas pela Associação Bilingua e.V., que

104 <https://www.eloeuropeu.org/quem-somos>

105 <http://www.brasilemente.org/dia-do-portuguecirs-como-liacutengua-de-heranccedila.html>

106 As informações dessa seção tiveram como fonte entrevista com a ex-diretora e a atual diretora da Bilingua.

contava com um grupo de menos de dez crianças e que passou a ser gerida por um diretor administrativo, um diretor pedagógico e um tesoureiro. Com uma oferta de atividades regulares, o número de crianças envolvidas aumentou ao longo dos anos, aumentando também o número de professores e educadores responsáveis pelos projetos e gerando a necessidade da criação de um site para divulgar os cursos e atividades da associação: www.berlin-bilingua.de.

Atualmente, para que as crianças e seus pais usufruam dos cursos ofertados, a família deve se associar à Bilingua. No início de 2018, 70 famílias participam como membros associados da Bilingua, sendo que 95% são sócios não ativos, que não possuem o direito a voto nas assembleias. Das famílias associadas, a grande maioria é formada por casais onde a mãe é brasileira e o pai é alemão. As crianças que participam das atividades da associação estão com idade entre 3 meses e 12 anos e somam um total de 75 crianças.

Ao todo, sete professores trabalham nos projetos e atividades ofertadas pela Bilingua. Entre eles, quatro trabalham no ensino do POLH, enquanto que os outros três oferecem cursos de musicalização infantil, esportes e capoeira, todos ministrados em português brasileiro. Todos os professores possuem experiência em educação infantil, apesar de apresentarem formações diversificadas, como licenciatura em Letras/Literatura, Comunicação Social, Educação Física, Pedagogia, Música e Alemão como Língua Estrangeira. Apesar da boa formação dos professores, a diretora atual confirma que é um desafio para todos ensinar POLH para crianças bilíngues que trazem de casa conhecimentos tão diversificados da língua e da cultura brasileira.

Atualmente a Associação Bilingua e.V. possui aos sábados atividades regulares para crianças de 3 meses a 12 anos de idade, como os cursos Aconchego, Canta Nenê, Batucando, Agora é Hora!, Cambalhotas, Capoeira e Português como Língua Estrangeira para Crianças. Todos os projetos seguem o calendário escolar de Berlim e são coordenados por uma coordenadora pedagógica.

O projeto Aconchego oferece encontros para mães e bebês entre 3 e 12 meses. Nos encontros, os bebês são motivados a se movimentarem livremente, explorarem o espaço do curso e os diversos materiais expostos. As mães aproveitam esse momento para trocarem experiências entre si e observarem o desenvolvimento de seus filhos.

No curso do Canta Nenê, crianças entre 6 meses e 3 anos, acompanhadas de seus pais, vivem a língua portuguesa através da música, brincadeiras de roda, dança, contação de histórias, etc., enquanto que os pais aproveitam para relembrar tradições de suas infâncias.

No curso Batucando, crianças entre três e nove anos participam de atividades de musicalização infantil, onde sons, instrumentos e melodias são explorados de forma dinâmica e através da língua portuguesa.

O projeto Agora é Hora! Conta com a maior parte das crianças associadas. Agora é Hora! oferece aulas de português para crianças entre 3 e 12 anos. Elas são divididas em quatro grupos, conforme sua faixa etária e os quatro grupos são atualmente nomeados de pardais, canários, corujas e guaranás. Nas aulas, os professores buscam oferecer aos alunos o contato com a língua portuguesa através de atividades lúdicas, contação de história, artes e atividades de estímulo à leitura e à escrita.

Paralelamente ao projeto Agora é Hora! Acontece o projeto Cambalhotas, que é um curso também para crianças entre 3 e 12 anos, divididas segundo sua faixa etária. Nessas aulas as crianças exercitam o corpo e aprendem jogos e brincadeiras em português.

As aulas de Capoeira são oferecidas para crianças a partir de seis anos de idade e também adolescentes e adultos, nas línguas alemã e português brasileiro.

O curso de Português como Língua Estrangeira para Crianças é uma oferta para crianças a partir de sete anos de idade que têm interesse em aprender essa língua como uma segunda língua. As aulas, que dão ênfase à conversação, são propostas através de atividades lúdicas.

Para além desses cursos, a Associação Bilingua e.V. promove eventos culturais como festas típicas brasileiras, leituras de livros em português para crianças, apresentação de teatros, musicais, entre outros.

Desafios no ensino de POLH

Sob a perspectiva da comunidade, Fishman (2001) afirma que um ótimo negócio tem sido o ensino de LH fora do sistema educacional formal, em aulas extras que tomam lugar durante a semana ou nos finais de semana. Para o autor, esses programas com base na comunidade são vitais para a preservação das línguas presentes no país, já que partem da realidade imediata dos falantes. Nesse sentido, “heritage language programs do not merely become symbolic gestures, imposed by outsiders to the community, it is important to define heritage language programs from a community perspective” (FISHMAN, 2001, p. 32).

Ele defende a importância de se considerar as várias relações entre as variedades linguísticas no planejamento de um programa educacional, já que elas podem ter um impacto no aprendizado da língua (FISHMAN, 2001, p. 32-33). Com base em Horvarth & Vaughn (1991), o pesquisador aponta quatro tipos de relações: i) socioleto, ii) norma padrão e dialetos regionais, iii) diglossia e iv) bilinguismo/multilinguismo. Se considerarmos essas quatro perspectivas no planejamento de um programa educacional para LH, é possível ter uma visão geral sobre quem são os aprendizes e quais são as suas necessidades. Para o autor, o entendimento do linguista e/ou educador sobre o uso da língua pode não ser o mesmo entendimento dos membros da comunidade. Nesse sentido, “language program planners need to work closely with these communities” (FISHMAN, 2001, p. 34).

Também sobre o ensino de LH, Valdés (2001, p. 39) ressalta os desafios que o ensino defronta ao lidar com alunos com e sem proficiência na LH. No caso de aprendizes sem conhecimento de sua LH, os desafios englobam i) a decisão sobre qual variedade da língua deve ser ensinada, ii) a elaboração de um sistema de escrita dessa língua, iii) a elaboração de material didático, iv) a identificação dos falantes da língua em questão, entre outros desafios. No caso de aprendizes com ao menos alguma proficiência na sua LH, os desafios englobam i) estipular o nível da proficiência adquirida pelo aprendiz e ii) buscar meios para fortalecer essa proficiência.

Para além dos desafios propostos pelo ensino, Souza (2016, p. 25) aponta a dificuldade do local de ensino da LH enfrentado pelas várias instituições. Associações que oferecem ensino de LH geralmente usam salas emprestadas ou alugadas que, em outros dias da semana, são usadas para outros fins, como igrejas, centros comunitários, bibliotecas, escolas, etc. Compartilhar esses espaços acaba gerando uma série de problemas, como a impossibilidade de armazenar materiais nas salas emprestadas, a falta de recursos didáticos para as aulas (como lousa, computadores, mesas adequadas, etc.) e quando esses recursos didáticos estão disponíveis na sala, muitas vezes os professores de POLH não têm permissão para utilizá-los.

Todos esses desafios educacionais e físicos estão presentes na Associação Bilingua e.V., apesar de

todos os anos de experiência no ensino de POLH. O grande desenvolvimento da Associação e sua oferta de atividades veio acompanhada também de outros desafios, como destacam Godoy & Litran (2017, p. 273):

Ter sua própria sede e melhores condições de trabalho para a direção e os professores (remuneração, formação, material); levar a oferta de atividades a outras regiões de Berlim; ampliar a oferta cultural em português que tenha como público-alvo a criança e o adolescente em Berlim; convencer os pais da importância da manutenção da língua de herança e de sua cultura; expandir a oferta de apoio familiar; estabelecer conexões e colaborações com outras entidades de mesmo perfil, distribuídas pela Alemanha e pelo mundo afora; obter maior representatividade e poder de ação perante instituições alemãs e a Embaixada do Brasil em Berlim.

Outro desafio importante é a elaboração de um projeto político-pedagógico que contemple as necessidades de alunos com os mais diversos perfis e que considere as capacidades do corpo docente, tão diverso em sua formação e filosofia de trabalho.

Por fim, reconhecemos, como Heath & Almeida (2017) que não é possível criar um método e um material único para ensino de POLH que seja adequado para um país, uma cidade ou até mesmo em uma sala de aula. Como afirma as autoras, cada aluno é único e trás uma bagagem única de conhecimento de sua LH. O professor, portanto, precisa ter a sensibilidade para contemplar a bagagem de vida de cada aluno e, a partir dela, criar uma maneira de fazer POLH.

Referências

CUMMINS, Jim. *Heritage Language Education: a literature review*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1983

FISHMAN, Joshua. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: J. K. Peyton, D. A. Ranard, and S. McGinnis (eds). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems. pp. 81-97, 2001.

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, v. 3, n. 8, Número especial “Migração, linguagem e subjetividade”, 2014.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: na introductory course*. New York: Routledge Taylor & Francis, 2008.

GODOY, Cíntia; LITRAN, Christina. Bilingua e.V.: a difusão da cultura de língua portuguesa em Berlim. In: SOUZA, Ana; LIRA, Camila. *O POLH na Europa*. Jnpaquet: Londres, 2017.

HEATH, Andrea Menescal; ALMEIDA, Sonia. *Palavras herdadas sobre o português como língua de herança*. EDUFMA: Maranhão, 2017.

JOCHMANN, Layla. *Português Brasileiro como Língua de Herança: a biografia linguística e sua relação com textos orais e escritos produzidos por crianças bilíngues*. Tese de doutorado. Europa-Universität Viadrina (Frankfurt Oder) e Universidade Federal Fluminense (Niterói/RJ), no prelo.

MEISEL, Jürgen. Heritage Language Learners: Incomplete Acquisition of Grammar in Early Childhood. *VERBA, Anuario Galego de Filoloxia*. Special Issue, 2014.

MONTRUL, Silvina. Is the Heritage Language like a Second Language? *EUROSLA*, v. 12, pp. 1-29, 2012. Disponível em: < <http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf>>. Acessado em: 20/10/2017.

MORONI, Andreia; GOMES, Juliana Azevedo. O Português como Língua de Herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. *Revista de Estudios Brasileños*, v. 2, n. 2, primeiro

semestre 2015.

MRE – Ministério das Relações Exteriores. Estimativas populacionais das comunidades brasileiras no Mundo – 2015 (números atualizados em 29/11/2016). Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>> . Acessado em: <07.06.2017>

ROTHMAN, Jason. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *The International Journal of Bilingualism*, v. 13, n. 2, pp. 155-163, 2009.

SOUZA, Ana. Children See Language as a Feature of their Ethnicity, 2003. Disponível em: <www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/RS%20%20Souza.pdf> Acesso: 07.06.2017

SOUZA, Ana. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? *Language Issues*, 27. 1, Summer 2016, pp. 21-27.

VALDÉS, Guadalupe. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: J. Peyton, D. Ranard, and S. McGinnis (eds) *Heritage language in America: Preserving a national resource*. Washington, DC: Center for applied Linguistics, 2001.

VANDEUSEN-SCHOLL, Nelleke. Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 3, 2003, pp. 211- 230.

WILLEY, T.; PEYTON, J.; CHRISTIAN, D.; MOORE, S. & LIU, N. (ed.). *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*. Oxon: Routledge, 2014.

WILLEY, Terrence On defining Heritage Languages and their speakers. In: J. Peyton, D. Ranard, and S. McGinnis (eds) *Heritage language in America: Preserving a national resource*. Washington, DC: Center for applied Linguistics, 2001.

Spanglish: O que é, como surgiu e por que se fala

Thábata Christina Gomes de Lima¹⁰⁷

Resumo: Neste capítulo, buscamos refletir sobre um fenômeno muito discutido e polemizado nos EUA: O Spanglish. Para isso, examinaremos o que dizem alguns especialistas quanto à sua conceptualização, origem e importância. Ademais, reconhecendo que “são os falantes que fazem as línguas” (BETTI, 2009), abordaremos um pouco da visão daqueles que de fato possuem autoridade para legitimá-lo: os spanglish-falantes. Com base nos estudos realizados, podemos perceber que, ainda que seja muito criticado e que haja muitas tentativas de coibir seu uso, o Spanglish tem se tornado a cada dia mais um símbolo de resistência e de pertencimento, pois não representa apenas um modo de falar “diferente”, mas revela um posicionamento, a projeção de uma nova identidade, na qual a preservação e a legitimação dos distintos usos linguísticos se tornam possíveis.

Palavras-chave: Spanglish; Línguas em Contato; Identidade

Abstract: In this chapter, we aim to reflect on a much discussed and controversial phenomenon in the USA: the Spanglish. For this, we will examine what some experts say about its conceptualization, origin and importance. Moreover, recognizing that “are the speakers that make the language” (BETTI, 2009), we will approach some of view of those who actually have the authority to legitimize it: the spanglish-speakers. Based on the studies carried out, we can see that, although it is widely criticized and there are many attempts to refrain its use, the Spanglish has increasingly become a symbol of resistance and belonging, because it is not just a “different” way of speaking, but reveals a positioning, the projection of a new identity, in which the preservation and legitimation of the different linguistic uses become possible.

Keywords: *Spanglish*; Languages in Contact; Identity

Introdução

Falar sobre o *Spanglish* não é tarefa fácil; defini-lo muito menos. Há muita controvérsia no que diz respeito às denominações atribuídas a este fenômeno. Em geral, ele é compreendido como uma gíria ou variedade do espanhol. Entretanto, alguns estudiosos o concebem como um pidgin ou um crioulo. Outros o entendem como um novo dialeto. Uma definição que tem gerado muita polêmica é a que atribui ao *Spanglish* o status de nova língua.

De acordo com Guisan (2009, p. 20-21), “existe uma hierarquia ordenando as línguas e variantes através de categorias como língua de cultura, língua culta, língua nacional, língua regional, dialetos, patuás, vulgo, e assim por diante. Essa escala estabelece uma ordem de prestígio, logo, de poder”. Deste modo, cada definição atribuída ao *Spanglish* estará relacionada à forma como determinado pesquisador compreende o próprio fenômeno e, de certa maneira, à importância e/ou ao prestígio que a comunidade atribui a ele.

Neste capítulo, não buscaremos encontrar a definição mais adequada a este fenômeno, mas examinar o que dizem alguns especialistas quanto à sua conceituação, origem e importância. Ademais, reconhecendo que “são os falantes que fazem as línguas”, (BETTI, 2009), abordaremos um pouco da visão daqueles que, de fato, possuem autoridade para legitimá-lo: os *spanglish*-falantes.

O que dizem ser o *Spanglish*?

Como dito anteriormente, são muitas as definições veiculadas ao *Spanglish*. De certa forma, todas estão relacionadas à ideia de contato linguístico, de mistura e/ou alternância das línguas inglesa e espanhola em uma mesma situação sociocomunicativa.

Acreditando que este fenômeno estaria interligado, principalmente, à necessidade de os hispanos se comunicarem com os anglofalantes, Betti (2011) postula a ideia de que ele surja como uma estratégia de

comunicação, configurando-se, então, como uma “modalidade expressiva”, na qual os hispanos podem se expressar e manifestar a sua “voz híbrida”.

Para Cañas (2001), o *Spanglish* seria a “forma” do espanhol que utiliza muitas palavras emprestadas do inglês. De acordo com Fernández-Ulloa (2004), o empréstimo estaria configurado como o uso de uma palavra de outra língua, através da adequação morfológica e/ou fonológica à língua em que está inserida. A autora dá como exemplo a seguinte frase: “*Tengo que mapiar el piso*”, na qual encontramos a adaptação fonológica da palavra “*map*”, em inglês, para o “espanhol” (*mapiar*).

Nash (1970, p. 227) apresenta algumas adaptações fonológicas e ortográficas encontradas em Porto Rico que são frequentemente associadas ao *Spanglish*:

- a) A adição de uma vogal final – de “*boss*” para “*bosa*”, de “*gang*” para “*ganga*”.
- b) A adição de uma vogal final e deslocamento do acento para a penúltima sílaba – de “*market*” para “*marketa*”, e de “*grocery*” para “*grocería*”.
- c) A adição de uma vogal inicial antes do [s] seguido de consoante, mais a mudança do [s] para o [h], de acordo com as regras alofones do espanhol de Porto Rico – de “*street*” para “*ehtri*”, e de “*slip*” para “*ehlip*”.
- d) A mudança do [r] para [l] na posição de final de sílaba – de “*army*” para “*almi*”, e de “*mister*” para “*mihtel*”.
- e) A redução dos encaixamentos ou a omissão da consoante final – de “*quarter*” para “*cuara*”, e de “*sweater*” para “*suera*”.

Além dessas “adaptações”, Nash (1970) reconhece que os verbos em *Spanglish* são criados através dos sufixos –ar, –ear e –iar. São conjugados nas pessoas, modos e tempos verbais seguindo os paradigmas regulares da língua espanhola. Alguns exemplos que a autora nos oferece são: “*taipear*”, “*chequear*”, “*freezeear*”, “*loncheear*” e “*vacuunear*”.

Para Valencia (2005), outras formas de adaptação interligadas ao *Spanglish* seriam as traduções diretas (como em “*te llamo para atrás*”, do inglês “*I’ll call you back*”) e as traduções fonéticas (do inglês “*Vick’s VapoRub*” para “*biba-porú*”).

Entretanto, conforme Garrido (2008),

o modo preciso de definir este conjunto de fenômenos é o de bilinguismo adaptativo. O fenômeno de contato entre línguas que se dá nos Estados Unidos é um caso de bilinguismo em diversos graus, quer dizer, de conhecimento e uso nas duas línguas. Não há *spanglish* se não se fala inglês além do espanhol, se não fala espanhol além do inglês. No caso dos imigrantes hispano-falantes, é um fenômeno de adaptação social e cultural (inclusive política) à sociedade de língua inglesa. (GARRIDO, 2008, p.28, tradução nossa)

Como vemos, o *Spanglish* é compreendido como o resultado do contato natural entre as línguas inglesa e espanhola. Seu uso está associado a diversos níveis de conhecimento de ambas as línguas e a diversos graus de bilinguismo. Para o referido autor, há duas formas de bilinguismo adaptativo: o “*hispanoinglês*”, característico dos imigrantes, e o “*angloespañol*”, visto como uma questão de estilo e de aproximação à

cultura hispana. O primeiro seria considerado uma situação de adaptação linguística, de influência de uma língua sobre a outra, enquanto que o segundo seria compreendido como um recurso estilístico, uma forma de demonstrar “pertencimento” à cultura dos hispanos.

Torres Torres (2004) esclarece que o *Spanglish* pode ser considerado uma variedade que funciona como registro, cujo uso não significa, necessariamente, um desconhecimento das línguas envolvidas, pois, “ser multilíngue e multidialetal é, às vezes, uma necessidade, e sempre uma virtude”. (TORRES TORRES, 2004, *página web*, tradução nossa)

Também atrelada às noções de bilinguismo e de variedades está a concepção de *Spanglish* como gíria. Segundo Parada (2011),

de fato, atualmente a maior parte dos falantes de spanglish, principalmente jovens e adolescentes, são falantes bilíngues que possuem o mesmo conhecimento em ambas as línguas, o que demonstra que, desde logo, não são analfabetos como se afirmava em um princípio. Os que apoiam esta ideia sustentam ademais, que os usuários desta gíria possuem a habilidade acrescentada de saltar no momento adequado de uma língua a outra com criatividade e originalidade logrando comunicar-se de maneira eficaz. (PARADA, 2011, p.71, tradução nossa)

A autora reconhece que o *Spanglish* é falado, principalmente, por indivíduos bilíngues, que poderiam comunicar-se tanto em inglês quanto em espanhol. Acrescenta que ele também se faz presente nos meios de comunicação e é utilizado de forma habitual entre personalidades do mundo da música, da televisão e do teatro, inclusive entre políticos. (PARADA, 2011)

Já Vinuesa (2001) acredita que o *Spanglish* seja uma “linguagem híbrida”, gerada a partir da contínua interação de dois códigos linguísticos: o inglês e o espanhol. Para esta autora, a utilização do “*code-switching*” se daria como estratégia de sobrevivência: seria algo natural a imigrantes que não dominassem completamente o idioma do país em que se assentam. Ela reconhece, entretanto, que, atualmente, o “*code-switching*” está amplamente difundido entre os bilíngues que escolhem utilizá-lo para expressar seu pertencimento a determinado grupo e, assim, refletir sua “dupla” identidade de hispanos e estadunidenses. (VINUESA, 2011, p.172)

Segundo Stavans (2014), o *Spanglish* é sempre uma língua híbrida. De acordo com este autor, dentro de cada língua híbrida há o conflito entre dois códigos, tanto a nível temporal quanto espacial. Em relação ao *Spanglish*, alternar os códigos a nível sintático e, dentro de um curso estético-ideológico, provocaria o surgimento de uma diversificada mistura. (STAVANS, 2014)

Rothman e Rell (2005) argumentam que o *Spanglish* não é melhor nem pior que as suas partes constituintes: o inglês e o espanhol. Acreditam que ele pode ser compreendido como uma língua, já que apresenta, entre outras características, a função de comunicação. Além disso, postulam que o *Spanglish* “serve como uma segunda língua comum e é empregado com a intenção explícita de identificar com ou capturar a atenção de uma demografia determinada”. (ROTHMAN; RELL, 2005, p.531, tradução nossa)

Dessa forma, ademais de uma língua aproximativa, veicular e mista, o *Spanglish* pode ser entendido como uma segunda língua comum aos hispanos nos EUA. Relacionada à concepção de *Spanglish* como língua está a visão de que este fenômeno constituiria diversos dialetos da língua espanhola e/ou da língua inglesa. Para Fernández-Ulloa (2004), o *Spanglish* seria um conjunto de dialetos tão variados quanto suas

comunidades de falantes. Seus indícios seriam remetidos ao final do século XIX, logo após a assinatura do Tratado de Guadalupe-Hidalgo.

Assim, da mesma forma que “a língua, seja ela o que for, não se deixa apreender por inteiro – é preciso escolher um ponto desde o qual a gente observe para daí tirar algumas conclusões, todas sempre enganosas e instáveis” (BAGNO, 2011, p.357), a escolha por uma ou outra definição para o *Spanglish* implicará em distintos objetivos a serem alcançados.

Como e onde surgiu o *Spanglish*?

Para Betti (2011:41, tradução nossa), “o spanglish, de span- (Spanish) mais -glish (English), chamado também espanglish ou espanglês, se pode considerar o fruto do encontro (ou do choque) entre dois mundos, duas sensibilidades, duas culturas e dois idiomas: o hispânico e o anglo-saxão”. A autora segue afirmando que “este fenômeno se refere sobretudo à experiência linguística e cultural de latinos emigrados aos Estados Unidos da América, mas afeta também aos países latino-americanos e à Espanha”. (BETTI, 2011, p.41, tradução nossa)

De um modo geral, são duas as vertentes teóricas que explicam o surgimento e a propagação do *Spanglish*: uma que relaciona este fenômeno aos problemas gerados com a assinatura do Tratado de Guadalupe-Hidalgo (1848), entre México e EUA, e outra que associa seu desenvolvimento ao resultado da ocupação norte-americana na ilha de Porto Rico (1898) e às diversas consequências que a transformação deste país em “Estado Livre Associado” dos EUA trouxe aos porto-riquenhos.

A primeira visão trata o *Spanglish*, principalmente, como resultado do contato fronteiriço México-EUA e da “compra” de vários estados mexicanos pelo governo de Washington (em 1848), fazendo com que os indivíduos que viviam naquela região, de um momento para outro, se tornassem “estrangeiros em sua própria terra”. Com isso, houve um choque cultural muito grande, visto que a população foi obrigada a apreender o inglês como “língua da nação” e proibida, em diversas situações, de utilizar sua língua materna (o espanhol). (SILVA-CORVALÁN, 2000). Para Betti (2009), como resultado disso, as gerações seguintes de méxico-americanos (chicanos) começaram a utilizar as palavras em inglês com a pronúncia e/ou a fonética em espanhol. De acordo com esta autora, esta mistura de ambas ficou conhecida como *Spanglish*.

Já a segunda concepção acredita que o *Spanglish* tenha sido difundido a partir do contato da língua inglesa com a língua espanhola em Porto Rico. Dentro desta mesma ótica, há quem postule a ideia de que o *Spanglish* tenha surgido no *Spanish Harlem (El Barrio)*, mediante o convívio constante entre as culturas hispanas e anglo-saxãs, provenientes da crescente migração de porto-riquenhos à Nova York. Os precursores desta visão creem que o *Spanglish* tenha sido levado à ilha através dos *Nuyoricans*¹⁰⁸, quando estes tenham decidido regressar a Porto Rico. (STAVANS, 2010; NASH, 1970)

Stavans (2014) afirma que Porto Rico é o único “laboratório” em que podemos estudar características de uma das variantes do *Spanglish*. Com o status de Estado Livre Associado, Porto Rico configurou-se como o único país das Américas a possuir o inglês e o espanhol como línguas oficiais. Segundo Morales (2002), Porto Rico é a primeira nação *Spanglish* da América.

Independentemente de onde, quando e por qual motivo tenha surgido o *Spanglish*, torna-se necessário analisar qual a importância que os “*spanglish*-falantes” atribuem a ele. Ou seja: o que pode levar um indivíduo

108 O termo “*Nuyorican*” é frequentemente associado aos porto-riquenhos nascidos e/ou criados em Nova York.

a falar “conscientemente” em *Spanglish*? Quais as consequências que este uso pode trazer para a vida das pessoas envolvidas? Por que o *Spanglish* pode ser considerado uma manifestação das identidades híbridas de muitos hispanos?

Por que falar (em) *Spanglish*?

Partindo do pressuposto de que “a identidade é simplesmente aquilo que se é” (SILVA, 2014, p.74), o *Spanglish* tem sido relacionado constantemente à manifestação das identidades de muitos hispanos nos EUA. Morales (2002) explica que o *Spanglish* não é apenas o que os hispanos falam, mas também o que eles são, como eles agem e como eles percebem o mundo. Logo, este fenômeno torna-se um reflexo de como muitos indivíduos percebem a si mesmos e aos outros.

Conforme Valle (2011),

a alternância de códigos e a adoção de neologismos pode efetivamente dever-se a um desconhecimento ou a um conhecimento parcial das variedades padronizadas de ambas as línguas. Porém ainda nestes casos, o potencial expressivo do indivíduo que assim fala e sua capacidade para o uso eloquente da linguagem não são limitados; desde logo, não mais limitados que a expressividade e a eloquência de um monolíngue, por mais padronizada que seja sua variedade. Mas o caso é que muitos indivíduos plurilíngues utilizam o intercâmbio de códigos (consciente ou inconscientemente) como um recurso comunicativo, como um mecanismo de interação, e não como solução circunstancial a uma suposta deficiência linguística que de fato não padecem. Em outras palavras, há pessoas que, ainda dominando ambas as línguas, optam em certas situações e contextos pelas práticas de contato. (VALLE, 2011, p.576, tradução nossa)

Desta maneira, o *Spanglish* vem a ser utilizado, em grande parte, por pessoas que poderiam escolher falar tanto em inglês quanto em espanhol no dia a dia, mas que preferem utilizar a “mistura” de ambas, por motivos diversos, como estilo, intenção comunicativa, entre outros.

Vinuesa (2001) argumenta que através do *Spanglish* seus falantes expressam sua identidade coletiva e reafirmam seu sentido de pertencimento a um grupo. Além disso, a autora reforça que este fenômeno denota originalidade e manifesta um certo sentido de rebeldia frente às imposições oficialmente estabelecidas.

Segundo Parada (2011), o *Spanglish* permite ao indivíduo encontrar seu lugar na sociedade estadunidense e, ao mesmo tempo, manter suas raízes hispano-americanas. Ademais, “para seus falantes, se converteu em algo mais que uma forma de falar, já que representa de alguma maneira essa dupla identidade e cultura que os rodeia, reforçando sua autonomia como indivíduos de uma sociedade multiétnica”. (PARADA, 2011, p.72, tradução nossa)

Para Betti (2009),

o *Spanglish* chega a ser, então, não apenas um meio de comunicação eficaz em determinados contextos, mas um signo de hibridação, de uma nova identidade, *in-between*, mestiça, além de um modo de vida bem definido, que facilita a compreensão entre hispanos que não falam inglês e norte-americanos que não falam espanhol. (BETTI, 2009, p.113, tradução nossa)

Logo, além de uma estratégia sociocomunicativa, o *Spanglish* denota um posicionamento político, ideológico e identitário. Representa aos indivíduos que se encontram em um espaço intermediário, no qual as línguas, identidades e culturas são interligadas e reconstruídas.

O que dizem os *spanGLISH*-falantes?

De acordo com Calvet (2004) o estudo das representações linguísticas aborda tanto aquilo que os falantes dizem e pensam das línguas e variedades que falam, como o que eles dizem e pensam das línguas e variedades que os outros falam.

Segundo o autor, essas representações determinariam os juízos sobre as línguas e os modos de falar; as atitudes relacionadas às línguas e aos sotaques, e as condutas linguísticas que tendem a colocar a língua do falante em relação a seus juízos e atitudes.

No decorrer da realização de um estudo de caso etnográfico em comunidades hispanas de Nova York¹⁰⁹, durante alguns meses de 2017, pude observar como os informantes, de um modo geral, compreendiam o que era ou não uma língua, e como essas representações afetavam consideravelmente a maneira como esses indivíduos se posicionavam frente ao *Spanglish*.

As principais representações relacionadas às denominações do *Spanglish* foram¹¹⁰:

O *Spanglish* é a **língua** dos hispanos;

O *Spanglish* é o espanhol em **contato** com o inglês;

O *Spanglish* é a **mistura** do espanhol com o inglês;

O *Spanglish* é uma **gíria**;

O *Spanglish* é um **desvio** do inglês.

Ainda que não possamos mensurar ao certo as atitudes linguísticas desses indivíduos, visto que nem sempre aquilo que se fala é o que se faz (FISHMAN, 1968), podemos observar que, de um modo geral, as representações positivas foram em maior quantidade do que as negativas.

Segundo Monteagudo (2011, p. 35), “todos os falantes têm consciência em graus diversos do fenômeno da variação linguística e são capazes de identificar seu valor social”. Assim, mesmo diferindo na denominação dada ao *Spanglish*, praticamente todos os informantes reconheceram a existência deste fenômeno e a preponderância dele nas comunidades hispanas de Nova York. Mesmo aqueles que o compreenderam como um “desvio”, um “erro”, foram capazes de identificar a importância dessa prática entre os hispanos e anglofalantes daquela região.

No que tange às opiniões sobre o *Spanglish* vir ou não a tornar-se a língua dos hispanos, seis indivíduos disseram acreditar que este fenômeno **não** poderá ser considerado uma língua, enquanto que outros cinco afirmaram que ele já é ou será a língua dos hispanos. Três demonstraram não possuir ainda uma opinião formada e cinco disseram acreditar que o *Spanglish* poderá ser uma língua “*en parte*”, em “*determinadas regiones*”.

Para Bagno (2013),

109 Esse estudo de caso etnográfico abordou hispano-falantes residentes em Nova York, especialmente os de ascendência porto-riquenha, e objetivou analisar a importância do *Spanglish* na (re)construção de suas identidades. Encontra-se detalhado em minha tese de Doutorado (O *Spanglish* e os *Nuyoricans*: identidades em (re)construção).

110 Os dados a seguir são oriundos de um questionário aplicado a alunos do *Hispanic and Luso Brazilian Literatures and Languages Doctorate Program* (Graduate Center – CUNY) e também a hispanos que “frequentavam” os bairros nos quais realizei a observação participante (*Lower East Side / Spanish Harlem*).

qualificar determinado modo de falar de LÍNGUA é um gesto que não depende em absolutamente nada das características estruturais, sistêmicas, fonomorfo-sintáticas internas desse modo de falar, se é que tais coisas existem. Qualificar um modo de falar de LÍNGUA é uma decisão política, um dado antropológico, um produto ideológico por excelência. E não faltam ilustrações disso. (BAGNO, 2013, p.323)

Dizer se determinado modo de falar é uma língua, ou variedade, por exemplo, estará envolvendo não apenas os aspectos linguísticos, mas também os sociais, ideológicos e políticos. Assim, as opiniões dos falantes sobre o que é o *Spanglish* refletem as distintas representações e ideologias veiculadas às noções de língua, dialeto e variedade, entre outros conceitos.

Muitos dos que acreditaram na possibilidade de o *Spanglish* tornar-se uma língua também levaram em consideração o uso funcional desta prática linguística, que é estabelecer comunicação entre indivíduos falantes de inglês e espanhol. Ademais, reconheceram a importância da ação dos falantes sobre as línguas, visto que “[...] não é ‘a língua’ que muda – a língua, afinal, não existe sozinha, solta no espaço, como uma entidade mítica... **São os falantes, em sociedade, que mudam a língua**”. (BAGNO, 2007, p.166)

Quando a informante afirma que o *Spanglish* será uma língua “*porque muchos hispanos aquí (sobretudo de segunda generación) hablan así*” – INF(S02) –, está ressaltando que:

a língua é uma atividade social, ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade. Por isso as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação coletiva de seus falantes, uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar mais precisão ou expressividade ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos), de criar novas palavras para dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação, de modificar as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer. (BAGNO, 2007, p.168)

Dessa forma, como atividade social, e parte constitutiva da sociedade, cabem unicamente aos falantes direcionar os caminhos que essa língua irá traçar. E, no caso do *Spanglish*, somente as *atitudes* dos indivíduos que o utilizam poderão contribuir para que ele seja, de fato, aceito como uma *língua* em seu sentido “normativo”, visto que “a língua é dinamismo, é um corpo vivo, mutante, polimórfico, e que pertence às pessoas; não são os linguistas que a criam”. (BETTI, 2009, p.116, tradução nossa)

Rajagopalan (2003) reconhece que o papel de uma língua é muito maior que um simples instrumento de comunicação. Ela é utilizada, principalmente, como uma bandeira política. No comentário abaixo, podemos perceber essa visão, visto que a informante acredita que o *Spanglish* pode ser:

*Una manera de uno **defenderse** del idioma [...].*

Es una forma de hacerse entender más. INF(S16)

Além de ser visto como uma outra forma de alcançar a compreensão dos falantes, o *Spanglish* é tomado como uma bandeira na qual seus usuários podem se expressar e se impor frente à soberania da língua inglesa. Segundo Torres (2000):

Utilizando o idioma espanhol, ou o idioma híbrido (*Spanglish*) como “política de tradução”, as comunidades hispânicas dos EUA criam inter(re)ferências, “intraduzibilidades” que servem de instrumentos de resistência e de representação de um sujeito que, sendo “americano”, incorpora as desigualdades entre as Américas. (TORRES, 2000, p.35)

O *Spanglish*, então, é compreendido como uma forma de resistência, e de manifestação de um sujeito “híbrido”, “mestiço”.

Dentre os informantes que afirmaram que o *Spanglish* poderia chegar a ser uma língua *em parte*, podemos destacar o seguinte comentário:

“*Creo que en algunas zonas sí pues responde a la evolución natural de las lenguas, pero no en todos ellos, pues la institución del inglés es muy fuerte*”. INF(S04)

A informante, apesar de compreender o *Spanglish* como resultado da *evolução natural das línguas*, acredita que ele só poderá ser considerado uma língua em algumas regiões, pois a *instituição* do inglês é muito forte. A jovem reconhece o caráter evolutivo das línguas, entretanto, crê que a influência do inglês pode interferir consideravelmente nesse processo. Nessa concepção, “[...] a língua não é sequer concebida como um código de comunicação: ela é antes de tudo uma ‘norma’ imperativa’, um ‘uso estabelecido’ pela sociedade e que convém seguir”. (REY, 2011, p.122)

Dos seis indivíduos que afirmaram não acreditar na possibilidade de o *Spanglish* ser a “língua dos hispanos” nos EUA, a resposta que mais me chamou a atenção foi:

“*No, porque la academia americana regula y castiga las desviaciones del inglés*”. INF(S10)

No comentário acima podemos observar que está fortemente enraizada a ideia de *língua como sistema*, o qual não precisa apenas ser moldado, fabricado, mas também protegido dos seus próprios falantes.

Por conseguinte,

no que diz respeito às línguas naturais, o desejo de controlá-las, cerceá-las mediante regras é tão antigo quanto a própria história da civilização dos diferentes povos que habitam a terra. Assim como é também a crença bastante arraigada em diferentes culturas de que, a menos que haja uma intervenção externa, o destino natural das línguas é crescer até um certo ponto e, a partir daí, entrar num processo de definhamento progressivo que terá como desfecho a decadência total e a dissipação. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 91)

Assim, a visão propagada é que o indivíduo por si só não seria capaz de “fazer um bom uso de seu idioma”, pois poderia correr o risco de “denegri-lo” ou quiçá “dissipá-lo”. E por isso, todos precisariam das orientações (e punições) das instituições normativas, como a “*academia americana*”, por exemplo.

Em relação ao “castigo” dado pela Academia, podemos incluir os preconceitos e estereótipos veiculados aos usuários de formas consideradas “ilegítimas”, visto que “a padronização, a gramatização, a ortografização de uma língua têm constituído, em todos os momentos históricos, um processo de *seleção* e, como todo processo de seleção, um processo simultâneo de *exclusão*”. (BAGNO, 2011, p.365)

Assim, não é o *Spanglish*, em si, que é visto como um problema, mas sim os seus falantes, considerados, por alguns, como indivíduos de “pouca instrução” e/ou de “camadas sociais menos favorecidas”. São os “*spanglish-falantes*” que sofrem os preconceitos e as humilhações daqueles que não conseguem aceitar um modo de falar e/ou viver diferente do seu. São eles que precisam ser “ensinados” e “corrigidos” de modo que “[...] em sua constante adaptação às necessidades particulares dos falantes, o uso da variante hispano-estadunidense *não afete a unidade e a compreensão do idioma no âmbito hispânico*”. (NUESTRA MISIÓN, ANLE, *página web*, tradução nossa)

Outro informante acredita que este fenômeno, entendido como uma gíria, não poderia ser uma língua porque “nem todos os hispanos falam *Spanglish*”:

“*Una jerga. No creo.*”

Porque ni todos los hispanos hablan Spanglish”. INF(S13)

Este indivíduo compreende que uma língua, então, seria algo que *todos* os falantes de determinada comunidade utilizassem. Baseia-se na ideia de que “[...] o status de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a utilizam e da importância dela para os seus usuários, e dos benefícios sociais e econômicos que um falante pode esperar utilizando-a”. (SPOLSKY, 2009, p.4, tradução nossa)

Sendo associada, muitas vezes, a uma identidade étnica ou social, a língua é compreendida como um forte símbolo identitário. Logo, para pertencer a determinado grupo, é necessário que domine os códigos comunicativos comuns aos seus integrantes.

Rodrigues (2012) acrescenta que:

As línguas estão longe de ser elementos socialmente neutros, mas estão, na realidade, relacionadas com as identidades dos grupos sociais ou étnicos, o que traz consequências para sua avaliação social e para as atitudes que estas avaliações provocam. Se há uma relação intensa entre língua e identidade, esta relação se manifesta nas atitudes dos indivíduos em relação a essas línguas e seus usuários: atitudes estas que refletem o imaginário e as representações que cada grupo tem da língua do outro. (RODRIGUES, 2012, p.367)

Independentemente da maneira que os falantes a compreendam, a língua é uma das principais marcas de identificação de um indivíduo e de sua comunidade. As representações linguísticas, então, refletem diretamente nas atitudes dos falantes para com as suas línguas e para com as dos outros. Se para alguns, ser “*spanglish*-falante” é reafirmar seu pertencimento à comunidade hispana, para outros é assumir-se como o “estrangeiro”, o “diferente”.

Através das respostas obtidas nesse tópico, pudemos encontrar as seguintes representações associadas às línguas, de um modo geral:

A língua é uma **atividade social** e cabem aos falantes direcioná-la.

A língua é um **processo**, que está sempre em movimento.

A língua é uma **bandeira política**, um símbolo de resistência.

A língua é uma **instituição** que precisa ser cuidada e respeitada.

A língua é um **sistema**, um código comum a um determinado grupo.

Mediante as observações e a análise dos dados acima, pudemos constatar que aqueles que concebem a língua como uma atividade social, um processo e /ou uma bandeira política são mais propícios a compreender o *Spanglish* como uma prática legítima, que pode chegar a ser considerada uma “língua”, em seu sentido pleno. Por conseguinte, os indivíduos que compreendem a língua como um sistema, uma instituição, são menos predispostos, em sua maioria, a aceitar as variações e os fenômenos resultantes do contato linguístico e a categorizar o *Spanglish* como uma língua ou variedade.

De uma forma geral, os indivíduos que expressaram uma atitude positiva em relação ao *Spanglish* em Nova York apontaram a possibilidade de ampliar a comunicação entre os hispanos e anglofalantes como fator determinante. Em seguida, destacou-se seu uso como símbolo de pertencimento a uma identidade híbrida e, por fim, vinculou-se o *Spanglish* a situações naturais de mudança e evolução linguísticas.

Considerações finais

Como vimos ao longo deste capítulo, o *Spanglish* tem sido compreendido como algo natural e, de certa forma, inevitável dentro das comunidades hispanas dos EUA. Faz parte tanto de um processo de adaptação sociocomunicativa quanto de reafirmação identitária, dependendo das motivações que levam um indivíduo a se declarar “*spanglish*-falante”. Analisando as declarações dos informantes, podemos observar que a aceitação ou rejeição deste fenômeno está interligada às representações e ideologias veiculadas sobre as línguas e suas variedades. Sabendo que toda avaliação é social, alguns hispanos demonstram preferir não o utilizar, evitando assim serem estigmatizados pelos demais. Isso aconteceu principalmente entre os indivíduos com menor grau de poder aquisitivo e de escolarização. Aqueles que reconheceram sua importância, reafirmando seu valor, demonstraram compreender o *Spanglish* como o resultado do intenso contato linguístico e/ou cultural entre os hispanos e anglofalantes nos EUA, e uma manifestação legítima de suas identidades híbridas.

Para esses indivíduos, o *Spanglish* representa muito mais que uma forma de falar “diferente”, mas revela um posicionamento, a projeção de uma nova identidade, na qual a preservação e a legitimação dos distintos usos linguísticos se tornam possíveis. Manifesta um “terceiro espaço”, uma forma de vida, na qual os valores mestiços são entrelaçados.

Referências

ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA – ANLE. Sítio oficial da Academia da Língua Espanhola nos Estados Unidos. Disponível em: <http://www.anle.us/>. Acesso em: 26/07/12.

_____. Nuestra Misión. <http://www.anle.us/87/Nuestra-mision.html> Acesso: 05/12/13.

BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *O Português no século XXI: cenário político e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.319-338.

_____. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase.... In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.) *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.355-387.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BETTI, S. Spanglish en los Estados Unidos: Apuntes sobre lengua, cultura e identidad. *CONFLUENZE, Rivista di Studi Iberoamericani*. Vol. 1, nº 2. Dipartimento de Lingui e Letterature Straniere Moderne, Università di Bologna: 2009. p. 101-121. ISSN: 2036-0967. Disponível em: <http://confluenze.cib.unibo.it/article/view/1653/1026>. Acesso: 27/05/11.

_____. El Spanglish en los Estados Unidos: ¿Estrategia Expresiva Legítima? *Lenguas Modernas*, 37. Universidad de Chile: Primer Semestre 2011. p. 33 – 53. Disponível em: <http://www.revistas.uchile.cl/files/journals/96/articles/30687/public/30687-102427-1-PB.pdf> Acesso: 05/02/16.

CALVET, L. J. *Por una ecoloxía das linguas do mundo*. Galiza: Edicións Laiovento, 2004.

CAÑAS, A. Spanglish: The Third Way. *Bulletin of Hokuriku University*. Vol. 25, 2001. p. 229-218. Disponível em: http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4740/21370_071644.pdf Acesso: 11/02/16.

FERNÁNDEZ-ULLOA, T. Espanglish y el cambio de códigos en el Valle de San Joaquín, California. In: *Symposium Proceedings. BilingLatiAm*, 2004. ESSARP, Buenos Aires: 2004. ISBN: 987-21341-0-3. p. 82-94. Disponível em: http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanglish.pdf. Acesso: 21/10/12.

FISHMAN, J. Bilingual Attitudes and Behaviors. In: FISHMAN, J. et al. *Bilingualism in the Barrio. The Measurement and Description of Language Dominance in Bilinguals*. New York: Yeshiva University, 1968. p.186-256.

GARRIDO, J. El español en los Estados Unidos. In: PALACIOS, A. (coord.). *El Español en América: Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Editorial Ariel Letras, 2008, p. 17-32.

GUISAN, P. Língua: a ambiguidade do conceito. Das ambiguidades, das suas dimensões e das novas perspectivas. 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: 7 Letras, 2009. p.17-27.

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão... In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.) *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48.

MORALES, E. *Living in Spanglish: The Search for Latino Identity in America*. Paperback, 2002.

MUYESKEN, P. Language contact outcomes as the result of bilingual optimization strategies. *Bilingualism: Language and Cognition* 16 (4). Cambridge University Press, 2013. p.709–730. doi:10.1017/S1366728912000727.

NASH, R. Spanglish: Language Contact in Puerto Rico. *American Speech*. Vol. 45, nº 3/4. Duke University Press: Autumn - Winter, 1970. p. 223-233. Disponível em: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic562419.files/Spanglish_Contact_Language__Rose.Nash.pdf Acesso: 21/10/15.

PARADA, V. T. El “Spanglish”. *Hápax*, Revista de la Sociedad de Estudios de Lengua y Literatura, nº 4. SELL, Salamanca, 2011. p. 69-76. Disponível em: http://www.revistahapax.es/IV/Revista_Hapax_Numero_IV.pdf Acesso: 27/12/12.

RAJAGOPALAN, R. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, M. *Norma Linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p.113-140.

RODRIGUES, L. C. B. Atitude, imaginário, representação e identidade linguística: aspectos conceituais. *Cadernos do CNLF*, Vol. XVI, Nº 04, t. 1 – *Anais do XVI CNLF*, 2012, p. 362-372.

ROTHMAN, J.; RELL, A. B. A linguistic analysis of Spanglish: relating language to identity. *Linguistic and the Human Sciences (LHS)*: Vol. 1.3. USA, EQUINOX PUBLISHING: 2005. p. 515-536. Disponível em: <https://www.equinoxpub.com/journals/index.php/LHS/article/viewFile/497/205>. Acesso: 25/12/12.

SILVA-CORVALÁN, C. El español en Estados Unidos: perspectiva histórica. La situación del español en Estados Unidos. *Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Madrid: Instituto Cervantes – Plaza & Janés Editores – Círculo de Lectores.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SPOLSKY, B. *Language Maintenance*. New York, Cambridge University Press: 2009

STAVANS, I. Language and Hybridization. In: ALONSO, J.A.; DURAND, J.; GUTIÉRREZ, R. *The Future of Spanish in The United States: The Language of Hispanic Migrant Communities*. Madrid, Fundación Telefónica, Editorial Ariel, S.A., 2014. p.293-324.

_____. Codex Espanglésis. *HISPANICLA*. 19/04/10. Disponível em: <http://www.hispanicla.com/codex->

espanglésis-8588 Acceso: 11/02/16.

TORRES, S. Porto-riquenhos em Nova York: discursos diaspóricos e mapas adjacentes. *Textura: Canoas*. Nº 2, 1º semestre de 2000. p. 33-41. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/676/486> Acesso: 29/12/15.

TORRES TORRES, A. *El Spanglish*, un proceso especial de contacto de lenguas, *1st International Conference on Spanglish: 2-4 abril 2004*, Amherst (Massachusetts): Amherst College: 2004. Edición digital: [revisado: 23/04/11]. Disponível em: <http://www3.amherst.edu/~spanglish/Torres.htm> Acesso: 25/12/12.

VALENCIA, A. D. “Te llamo para atrás, ¿okey?” *Revista La Tadeo*. Lenguas Del Mundo. Por La Ruta De Babel. Edición No. 71. Año 2005. p. 181-189. Disponível em: <http://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/563> Acesso: 12/02/16.

VALLE, J. Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos. In: SENZ, S.; ALBERTE, M. (eds.): *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, 2 vols. (vol. I: 736 p.; vol. II: 640 p.), Barcelona: Melusina, 2011. p.551-590.

VINUESA, M. D. El Debate del Spanglish: Argumentos Lingüísticos, Sociales y Culturales en torno a su Legitimidad. *Cuadernos de Filología Inglesa*. Vol. 9, nº 2. 2001. p. 125-135. Disponível em: <http://revistas.um.es/cfi/article/view/69441> Acesso: 13/07/14.

A identidade linguístico-geracional da Literatura Pop alemã de 1990

Carina Santos Corrêa¹¹¹

Resumo: A Literatura Pop alemã da década de 1990 é um movimento social de marca identitária não apenas literária, mas também político-histórica-cultural, pois, por intermédio da inovação da língua coloquial de característica irônica-sarcástica como forma de sua representação, documenta historicamente não apenas a situação social na transição cronológica do século XX para o XXI, mas também a implantação na Europa de uma nova ordem mundial essencialmente capitalista introduzida com o advento da Globalização neoliberal, que se iniciou como consequência dos acontecimentos da Queda do Muro de Berlim, dissolução do bloco comunista, fim da Guerra Fria e Reunificação Alemã. Com a publicação da obra “Faserland”, em 1995, pelo jornalista Christian Kracht, é marcado oficialmente o início da Literatura Pop da década de 1990 como uma nova forma de narrativa espontânea e informal que transmite os valores da identidade pós-moderna de 1990 e que é produzida pela geração desta década intitulada pelo próprio movimento da Literatura Pop como geração Golf (Generation Golf).

Palavras-Chave: década de 1990; identidade linguística; globalização; blog; língua coloquial

Abstract: The German Pop Literature of the 1990's is a social movement of identity markedness, not only literary, but also political, historical and cultural, through which the innovation of the colloquial language, of ironically-sarcastic characteristics as form of its representation, historically documents not only the social situation in the chronological transition of the twentieth to the twentieth-first century, but also the implementation, in Europe, of a new world order, essentially capitalist and introduced by the advent of the neoliberal globalization, which began as a consequence of historical events such as the fall of the Berlin Wall, the dissolution of the Communist Bloc, the end of the Cold War and the German Reunification. The publication of the work “Faserland” in 1995, by journalist Christian Kracht, officially marks the beginning of the German Pop Literature as a new form of spontaneous and informal narrative that transmits the values of the postmodern identity of the 1990's Germany, produced by the self-called “Golf Generation” (Generation Golf).

Keywords: decade of 1990; linguistic identity; Globalization; Blog; colloquial language

Todo campo de conhecimento possui uma linguagem “técnica” própria que tem a importante função de expressar significados, valores e pensamentos referentes à área em questão. A linguagem da Literatura Pop da década de 90 inovou por meio de uma língua que se diferenciou pela sua forma de expressão de oposição em relação à língua alemã utilizada tradicionalmente como língua literária padrão.

O movimento da Literatura Pop no contexto social da década de 90 como movimento histórico-linguístico, documentado como literatura com o intuito científico de classificá-lo como pertencente a um grupo de identidade específica, rompeu com o paradigma canônico anterior para introduzir uma nova língua como uma manifestação de expressão de valores pós-modernos.

O Pop da Literatura Pop desenvolveu, assim, uma linguagem particular voltada para o popular: utilizou uma língua que variava da institucionalizada e que surgiu mais como resultado de uma interação crescente com a multimídia eletrônica em um momento de rápido desenvolvimento diante da Globalização. A língua assumiu outro valor identitário ao se desenvolver concomitantemente com o uso tecnológico-digital da internet como uma poderosa rede transmissora de sua mensagem. Essa língua, como reação à imposição do advento político da implantação do neoliberalismo da Globalização, desenvolveu-se como uma novidade de cunho político-econômico capitalista da época pós-moderna. Essa nova forma de expressão da língua alemã, ainda como marca de inovação no campo institucional da literatura, teve a função de expor a realidade na qual vivia a primeira geração que veio ao mundo em uma Alemanha dividida pelo Muro de Berlim e que vivenciou no momento da sua juventude o acontecimento histórico-político da Reunificação alemã. Posteriormente, a partir do contexto da abertura de mercados da Globalização, iniciou-se para esses jovens um processo de formação identitária de proporções múltiplas e de incertezas dentro de um panorama de mudanças sociopolíticas que afligia a ordem econômica e cultural conhecida até aquele momento.

111 Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Europa-Universität Viadrina (EUV) em regime de cotutela. E-mail: carina.santos.correa@gmail.com

É evidente que, após a Reunificação, a língua alemã era a utilizada pelos falantes em toda a Alemanha enquanto idioma oficial. Aponta-se aqui, ao se mencionar a questão da mudança na língua em comparação com a língua alemã padrão, para o surgimento de uma nova (forma de) língua, de identidade popular, tanto na sua estrutura física gramatical quanto na mensagem que transmite novos valores de uma nova ordem mundial capitalista no seu conteúdo. A nova língua popular foi muito mais o resultado de uma transformação da mentalidade da geração de 1990 dentro da história do desenvolvimento social alemão.

O fenômeno da Globalização de abertura do mercado econômico mundial desencadeou muitas mudanças e ordem político-econômica que influenciaram consideravelmente as maneiras de ver e perceber o mundo dos cidadãos dos dois ex-Estados alemães após o advento da Reunificação, pois trouxe enormes efeitos no âmbito social, transformando completamente o panorama cultural da década de 90. A existência de um mercado econômico sem centro físico, sem um ponto de referência local, revolucionou os negócios, os parâmetros de consumo da população e a sua forma de pensar e processar os acontecimentos sob o comando desta nova ordem mundial que ditava inesperadamente as regras de um mundo neoliberal de competição e de busca incessante pelo lucro financeiro, o que provocava medo e incertezas no âmbito econômico-político. As novas regras da Globalização neoliberal afetaram diretamente a rotina do mercado de trabalho que não mais continuou com sua base previsível e estável. Além disso, o grande fluxo de negócios não era mais submetido a qualquer tipo de fronteiras, fronteiras estas que existiam anteriormente na negociação local, como as do tempo e da distância. Uma nova realidade foi praticamente imposta, mas que veio disfarçada de novidade positiva, que transformou o mundo em um grande mercado de negócios sem uma base fixa local. A existência deste mercado real e ao mesmo tempo virtual era ainda facilitada pela não determinação de regras impostas pelo sistema político de governo. A Globalização foi, na realidade, uma descentralização de poder econômico-política, que instaurou um clima de competição e insegurança no mercado de trabalho e gerou grande número de desemprego, visto que muitas empresas não estavam em condição de acompanhar o ritmo das mudanças pós-modernas da Globalização.

O surgimento e desenvolvimento da internet como grande meio digital de comunicação de massa e divulgadora de informações durante esse panorama promoveu uma globalização também cultural que funcionou como uma revolução da transmissão da notícia, da informação, de conhecimentos de todo tipo, além de estimular, por meio da nova linguagem sedutora da publicidade, um consumo crescente de produtos em um tempo de instabilidade. Através da conexão com a internet, foram modificados os parâmetros das regras de convivência social, pois através dela foi inaugurada a novidade de um mundo virtual, um mundo não-real, mas que se projetava para a realidade de todo o dia, do cotidiano de todo e qualquer cidadão, e passava, dessa maneira, uma impressão de vida real, um sentimento de proximidade.

Como uma grande novidade tecnológica, a internet seduzia com tudo o que poderia oferecer de forma rápida e eficaz e, inaugurava, através do seu poder de comunicação uma nova maneira de expressão, sem que os sujeitos se dessem conta desta transformação.

No âmbito econômico, eram os interesses das empresas, com o estímulo de consumo desenfreado, que propagavam os interesses que estavam sendo beneficiados e impostos à população de forma a seduzi-la ao consumo em um mundo que se tornava cada vez mais capitalista e competitivo dentro da instabilidade e incerteza no mercado de trabalho.

A língua coloquial da Literatura Pop como uma língua que surgiu como fruto de todo esse

processo histórico da Globalização econômica, não deixou de ser a língua alemã padronizada e conhecida institucionalmente como tal, mas se tornou uma língua alemã essencialmente de caráter informal e transmissora de nova identidade no panorama sócio-político-cultural dos anos 90. Desta forma, a língua da Literatura Pop surgiu como uma nova forma de expressão de língua do povo frente à língua canônica literária que, ainda através de uma característica irônica na forma, mostrou-se também como forma escrita da língua oral.

Uma língua enquanto sistema linguístico é mais do que um mero instrumento de comunicação. O que ela transporta de significado e de sentido dentro da sociedade vai além da sua estrutura física gramatical. Por meio da utilização da língua pelos falantes, transformações são sofridas por influência de diversos fatores de ordem social, cultural, econômica, política, etc. Dessa forma, pela perspectiva sociolinguística, uma dada língua deve ser analisada no seu funcionamento real como fenômeno social e tomada como um aparato institucional de comunicação social essencial sujeita a processos de variação e de mudança, dentro de uma trama de significados que ocorre no processo de interação dos falantes ao fazerem uso dela. Tomando-se, assim, esse ponto de vista, a língua alemã da Literatura Pop pode ser interpretada como uma variedade da língua alemã, variedade esta que se delinhou a partir do advento da Globalização cultural através do desenvolvimento da internet como grande meio de comunicação multimídia descentralizador do sistema de informação. A internet universalizou todo tipo de acesso à informação, tornando-a acessível à grande massa mundial. Por meio do acesso ao computador como aparelho físico com conexão à internet, a esse sistema tecnológico-eletrônico de redes de computadores interligadas, as barreiras de negociações entre países e as barreiras de comunicação entre as pessoas-cidadãos foram rompidas em um processo de democratização mundial das informações.

Na década de 90, última década do século XX, começamos, então, a nos despedir das mídias tradicionais (como a televisão, jornais e rádio) como únicas fontes de informação, para darmos lugar ao computador com conexão à internet como “nova mídia” (HEWITT, 2007, p. 46-47) multimídia de integração digital. Através da Internet, foi criado um novo mundo virtual cibernético de interação que poderia ser estabelecido em qualquer local sem que alguém precisasse se deslocar fisicamente ou até mesmo revelar sua identidade real. O computador passou a ser um aparelho tão comum como um eletrodoméstico e começou, assim, a fazer parte da vida cotidiana das pessoas que o utilizavam como forma de trabalho e de lazer. Conectados à grande rede que realmente tinha o poder de globalizar, por efetivar a realização da comunicação mundial, as pessoas se relacionavam umas com as outras e trocavam todo tipo de informação em um processo intercultural crescente, que tornou o mundo plural.

No novo mundo virtual da internet, foram criadas páginas de apresentação, as chamadas Homepages, também chamadas de Websites, que faziam, entre outras possibilidades de uso, a apresentação de um perfil profissional: uma apresentação de currículo online. As Homepages apresentavam, neste caso, uma linguagem mais formalizada por ser um espaço eletrônico no qual as pessoas apresentavam sua identidade profissional ou apresentavam seu negócio.

Com o desenvolvimento tecnológico a partir das experiências com Homepages, e também com a experiência de participação nas salas de bate-papo virtuais denominadas chats, surgiu posteriormente uma plataforma na internet que tornava possível a publicação de materiais próprios sem que estes tivessem necessariamente apenas uma função específica formalmente definida, como a de apresentação profissional, mas sim que esses materiais fossem uma apresentação livre de acordo com os desejos pessoais do autor. Surgiu um novo tipo de Homepage, o denominado Weblog, como grande canal e plataforma midiática de expressão do “eu” de qualquer pessoa-autor que desejasse escrever e compartilhar publicamente na internet.

No que “a palavra inglesa ‘log’ significa “diário”, o Weblog se apresenta como um tipo de Homepage ou Website que funciona como se fosse, concretamente, um caderno físico em branco a ser preenchido com a expressão pessoal do autor, no qual as postagens são ordenadas em ordem cronológica de datas e ainda complementadas com indicações de links. Neste tipo de caderno virtual, o sujeito-autor registra não apenas acontecimentos do cotidiano e divagações pessoais a respeito de qualquer coisa que seja importante para ele, como também suas impressões e visões próprias de mundo. “Weblog, portanto, é uma espécie de diário mantido na internet[...]” (HEWITT, 2007, p. 9, tradução nossa), no qual o ato da escrita em si se modifica na sua essência comunicativa social, pois, “o ato de blogar representa uma maneira especial de escrever através da comunicação direcionada ao mesmo tempo para dentro (conversa própria reflexiva) quanto para fora (representação própria pública)” (AUGUSTIN, 2015, p. 56, tradução nossa).

Ainda diferentemente das Homepages “normais”, os Weblogs se manifestaram ainda como um canal de comunicação gratuito, de fácil manuseio e como atividade democrática de expressão das opiniões, pensamentos e impressões de um dado autor que deseja revelar sua identidade com quem quer que deseje acessar o blog. O sujeito-autor é identificado enquanto escritor de um Blog como um blogueiro que escreve sobre assuntos de seus interesses para um público que partilha dos mesmos interesses que os seus.

Os leitores de determinado blog são identificados como blogueiros-leitores que acessam algum blog por interesse pela leitura e por uma possível identificação pessoal com as temáticas tratadas pelo blogueiro-autor, fato este que promove uma interação virtual entre pessoas que provavelmente não se conhecem fisicamente, mas que se relacionam mesmo assim como internautas que buscam espontaneamente fazer parte de uma teia de comunicação digital. Não é necessário haver na comunicação por Blogs a simultaneidade da troca de informações ou expectativa de que isso ocorra, como ocorre nos chats, nas denominadas salas de bate-papo, por exemplo. Outra característica de identificação dos Blogs é justamente o fato de a comunicação nesta plataforma midiática ser uma “comunicação unidirecional” (SCHLOBINSKI, SIEVER, 2005, p. 73): o autor não espera sempre por um comentário, e o leitor nem sempre comenta o que leu. A liberdade de expressão é marca da expressividade da identidade que os internautas desejam deixar transparecer.

O que é escrito em um Blog é mais que um simples registro, pois é algo publicado online e que se torna também para o autor um objeto de valor por ser sua produção própria, por ser, então, uma narrativa com traços da identidade de um internauta-autor-blogueiro que deseja se expressar e dividir suas experiências.

Segundo Hugh Hewitt (2007), os Blogs são, nos tempos atuais, mais um resultado do desenvolvimento dos meios de comunicação que vem acontecendo desde o século XVI. Cada momento histórico comporta uma novidade que promove uma ruptura de alguma continuidade e, assim, marca sua época como avanço histórico. Nesse sentido, a década de 90 foi o momento do desenvolvimento rasante da internet como mídia tecnológica-eletrônica e uma época primeira de experimentação e adaptação das pessoas com esse novo aparato da tecnologia. A internet apareceu, então, com seu poder multimídia transformador, no momento pós-moderno atual, como um último patamar desse desenvolvimento histórico crescente, no qual se tem percebido cada vez mais um clima de competição por mais velocidade nos meios de comunicação. O alto grau de tecnologização dos tempos pós-modernos, juntamente com a incerteza e a instabilidade no mercado de trabalho, tornou possível que diferentes plataformas de comunicação fossem criadas, assim como o Weblog, para que o processo de comunicação em âmbito mundial fosse acelerado, livre de fronteiras e de censuras.

Com todo esse desenvolvimento, “novas tecnologias na transmissão de informação produziram

mudanças radicais nas hierarquias de poder até então existentes” (HEWITT, 2007, p. 94, tradução nossa), a ponto de exercerem grande influência na percepção de mundo e no comportamento das sociedades do mundo todo. O poder de alcance da internet alterou as estruturas conhecidas do antigo mundo baseado no mercado local, de base fixa. Nos anos 90, a informatização passou a fazer parte da vida cotidiana e foi se desenvolvendo cada vez mais rápido, o que exigiu adaptação com a nova língua do sistema digital.

Mesmo com toda a liberdade oferecida nos meios digitais de comunicação em geral, os Weblogs possuem um formato definido que, de certa forma, os sistematizam e assim os identificam como tal. Primeiramente, a criação de um Weblog é gratuita e a plataforma não oferece em si dificuldades no manuseio para a criação de uma página, pois conhecimentos técnicos não são necessários. Existem passos a serem seguidos para a criação da página, mas que respeitam a criatividade do autor blogueiro, e não são em si obrigatoriedades que determinem qual conteúdo seja postado e de que forma. Os Blogs são escritos, ainda, em uma ordem cronológica de acontecimentos e são arquivados, de forma que podem ser acessados posteriormente pela data desejada. Através das postagens, são indicados links pelo blogueiro-autor, o que permite que o blogueiro-leitor continue a ler mais sobre o tema comentado ao clicar no link, o que o conduzirá para outra Homepage. A interatividade é crescente dentro de uma plataforma que não apenas abre espaço para a escrita de textos, mas também para a postagem de vídeos, fotos, etc.

No mundo globalizado pós-moderno, o espaço virtual se projeta para o real e o transforma a ponto de modificar o seu significado conhecido, pois este começa a ser percebido de forma diferente. As percepções humanas se modificaram com a interação cibernética, o que possibilitou uma mistura de diferentes culturas que estão espontaneamente em contato virtual-real sem a barreira do tempo, da distância e de enormes gastos financeiros para a efetivação do processo comunicativo. A comunicação eletrônica, ao afetar diretamente a percepção das pessoas do mundo ao seu redor, digitalizou também a identidade das pessoas, que deixaram de ser apenas cidadãs em uma sociedade física, para serem, antes de tudo, internautas.

Nos Blogs, os internautas blogam e, por meio desse processo de escrita espontânea e autêntica no estilo de narrativa, assumem uma nova identidade. “Com e por meio das mídias, os indivíduos prestam um trabalho de identidade” (AUGUSTIN, 2015, p. 62, tradução nossa), de uma identidade multifacetada e criativa frente a todas as inúmeras possibilidades de troca de informação e de interação. Segundo Augustin,

através do nosso uso das mídias expressamos certo estilo de vida e pertencimento a grupos sociais. Através do uso e consumo de determinadas mídias mostramos para a outros quem nós somos e como nós somos, quer dizer, como nós queremos ser e ser percebidos. Através de produtos da mídia podemos trabalhar na nossa representação própria, ser reconhecidos e, com isso, prestar um trabalho de identidade. (AUGUSTIN, 2015, p. 62, tradução nossa)

Na década de 90 de fragmentação e desorientação identitária, abriu-se, com o início e rápido desenvolvimento da revolução da comunicação digital, um mundo novo para a primeira geração reunificada: para essa geração que tinha que se adaptar não só com o advento político da Reunificação em si, mas com os efeitos da Globalização e com todas suas novidades desestabilizadoras da ordem conhecida do século XX. Como última década deste século e década de transição para o século XXI, muitas novidades transformaram drasticamente a visão de mundo que se tinha até aquele momento e desestruturaram a concepção de identidade única e imutável.

A geração de 90 foi uma geração reunificada por um selo político de grande marco histórico. A integração da DDR (Deutsche Demokratische Republik) à BRD (Bundesrepublik Deutschland) para formação de um

único país foi seguida de uma profunda necessidade de adaptação de valores que colidiam entre si, dando origem a um tipo de sentimento que Stuart Hall denominou como “crise de identidade” (HALL, 2011, p.7) Cidadãos da antiga DDR, emocionalmente abalados com o fim de sua identidade como nação, denominavam-se como Bürger zweiter Klasse (cidadãos de segunda classe) e deixavam transparecer, a princípio, um profundo sentimento de inferioridade, por terem sido forçadamente submetidos ao regime capitalista e terem, dessa forma, que adaptar seu comportamento social ao da nova ordem político-econômica imposta a eles.

De certa forma, a geração Golf, prestou contribuição para que a fragmentação de ordem emocional e psicológica entre Ost (DDR) e West (BRD) continuasse, pois a manifestação Pop linguística- literária de 90 foi um movimento realizado dentro do espaço geográfico que comportava apenas o espaço da BRD antes da queda do Muro.

Logo após a Reunificação, havia ainda entre as duas nações recém reunificadas certo estranhamento, embora existisse também uma tentativa de aceitação e adaptação de ambas as partes a uma nova ordem sociopolítica. Por conta do sentimento confuso de adaptação, houve um clima de grande instabilidade na identidade sociopolítica, ou seja, houve um clima de procura por uma nova identidade como nação alemã.

Somando-se a essa questão de confusão identitária como povo alemão que assolava a geração de 90, o próprio regime econômico capitalista da BRD foi ainda reestruturado com a novidade da implantação do neoliberalismo por meio da Globalização.

A língua da Literatura Pop assumiu a responsabilidade de transmitir os significados e sentidos dessa nova realidade de sistema de valores fragmentados e de noções de identidade “em crise”, quer dizer, em processo de desconstrução, para uma possível reconstrução que servisse de parâmetro para o estabelecimento de uma nova identidade para a nova ordem mundial. De uma língua literária institucional canônica, passou-se para a realidade de uma língua literária coloquial com formas e conteúdos do cotidiano que fosse capaz de descrever a realidade confusa, instável e desordenada da passagem do século XX para o XXI, passagem na qual a Alemanha surgia como reunificada e em início de processo de Globalização.

Essa foi a língua de profundas transformações inaugurada na década de 90, assim como a usada nos blogs: a língua irônica que ironizava com a intenção de ridicularizar uma realidade artificial de consumo capitalista e que transmitia descontentamento com os efeitos sociais da Globalização. Essa língua com traços da oralidade no campo da escrita institucional literária é uma forma de manifestação da língua coloquial como uma expressão linguística quando comparada à língua alemã literária padrão da literatura de prestígio canônico.

Ainda como uma linguagem de Weblog de cunho coloquial, essa língua coloquial foi uma inovação trazida pelo movimento da Literatura Pop, que transmitia a mensagem do popular como expressão de um desejo de desformalizar o poder institucional, que perdia seu valor moral em uma sociedade insatisfeita com o rumo político capitalista. Assim, a língua popularizada de Blog da Literatura Pop da década de 90 se manifestou por meio de uma linguagem não só coloquial, mas também irônica de uma geração que não suportava mais o cinismo de um capitalismo globalizado. Para eles, a Globalização vinha como desestabilizadora do que era, para a sociedade, a segurança da economia e do mercado de trabalho.

A partir da Globalização como fenômeno social de massa, a instabilidade no mercado de trabalho se manifestou de forma tão rápida quanto o desenvolvimento da cultura técnico-digital. Foi esta a aceleração

global preocupante em um mundo onde crescia o desemprego, o medo, a imprevisibilidade e a falta de perspectiva no futuro.

Com a geração de 68, a identidade social era percebida como uma expressão coletiva de características padronizadas que mais ou menos se mantinham constantes. No momento pós-modernizado da geração dos seus filhos, da geração de 1990, a instabilidade foi a principal característica que passou a ser o “padrão” atual de identificação social.

Identificar é, na realidade, uma necessidade humana de ordenar e classificar o pertencimento de pessoas a certo grupo, bem como de definir suas funções na sociedade. Assim, com o nascimento de um indivíduo, há logo em seguida o registro oficial do seu nascimento como a primeira documentação de sua identidade: ele recebe um nome próprio a ser complementado pelo nome de família. A certidão de nascimento é o primeiro documento que identifica o indivíduo como parte da sociedade. O segundo documento oficial é recebido alguns anos mais tarde, no período da adolescência: o cadastro para expedição da cédula ou carteira de identidade. Tanto a certidão de nascimento quanto a cédula de identidade são documentos que comprovam a existência física real do ser social enquanto membro da sociedade, e o identifica dentro desta por meio do seu nome próprio e do nome de sua família. Ainda no decorrer da vida, os indivíduos preenchem muitos formulários de identificação com seus nomes como foram registrados institucionalmente na certidão de nascimento. A partir da época da juventude, os indivíduos serão ainda identificados pelas funções que exercem na sociedade e pelos grupos de interesse a que pertencem. Por fim, na idade adulta, a profissão exercida passa a ser a forma de identificação social mais utilizada, pois identifica a função social do indivíduo, quer dizer, identifica o trabalho que ele presta à sociedade. Ainda por muito tempo, o critério de identificação se baseava na classificação de pertencimento a uma religião, na nacionalidade, na cor da pele, na questão do gênero, e até mesmo na questão das preferências sexuais. Estas, em tempos pós-modernos, não são mais utilizadas como maneira oficial de identificar qualquer pessoa.

A pergunta: “Quem é você?” é respondida dentro de um contexto social. Dependendo de onde se está e o que se está fazendo, essa pergunta é respondida diferentemente. Isso porque o indivíduo não tem apenas uma identidade fixa – além daquela fixa dos documentos de certidão de nascimento e de cédula de identidade. O indivíduo exerce várias funções sociais dentro de uma sociedade que está, também, constantemente em processo de mudança. Por meio de diversos movimentos históricos de profunda marca identitária de cunho político, e ainda por mudanças de valores, regras e normas de convivência, a sociedade vai se modificando em seu modo de percepção do mundo, em suas reações e em seu comportamento quase de forma “camaleônica”. Nos tempos pós-modernos atuais, o valor da identidade fixa se perdeu, frente à realidade de que a identidade é um fenômeno social em constante transformação dentro de toda uma pluralidade cultural desencadeada pela Globalização. Por meio da miscigenação cultural, há comunicação não apenas em um mundo de negócios sem barreiras de tempo, distância e enormes gastos para a comunicação; mas também em um mundo tecnológico-eletronicamente conectado à internet. O grande avanço digital dos meios de comunicação multimídia exerceu grande influência na percepção da identidade. A identidade, como fator de determinação da posição social ocupada pelos cidadãos, manifestava-se em uma linguagem formal padronizada com moldes fixos e precisos. Na pós-modernidade, experimentou-se o novo gosto da Globalização neoliberal, que modificou os padrões sociais e influenciou, com isso, o mundo dos negócios, o mercado de trabalho e toda e qualquer denominação identitária anterior. Uma nova identidade estava para surgir, isto é, estava se transformando a partir da desconstrução da ideia de uma identidade única e da posterior construção de uma identidade globalizada.

A década de 90 foi a de transição para o século XXI, na qual essa “confusão” identitária veio à tona. Foi exatamente uma década de procura por novos valores de definição de identidade, frente ao desmoronamento dos anteriores, e de tentativa de adaptação a uma nova ordem mundial capitalista, acentuada ainda mais com a noção de competição e de negócios sem barreiras. O avanço da tecnologia midiática em conjunto com a Globalização econômica trouxe mudanças significativas que colaboraram para o fim da ideia de uma suposta identidade única que tivesse progressão linear e fosse sempre previsível.

A geração dos anos 90, como uma reação à nova visão de mundo em um mundo em processo de Globalização, precisou repensar seus valores e procurar por alternativas para superar a instabilidade neoliberal-capitalista no campo político e econômico. Neste dado contexto social transformado, a língua “blogada” da Literatura pop da década de 90 se desenvolve e documenta historicamente a adaptação da sociedade às novas mídias digitais e ao novo padrão social capitalista.

A língua “blogada” pop, manifestada em um campo formal como o da literatura, apresenta-se como uma ruptura canônica, quer dizer, como uma transformação radical do estilo da língua literária tradicional. A ruptura e posterior transformação mencionadas demonstraram que a formalidade e o poder de instituições como organizações perdiam o seu status hierárquico para que dessem lugar à espontaneidade de uma língua popular, acessível à massa.

Esta língua da Literatura Pop com sua característica de espontaneidade na forma e no conteúdo como marca identitária central facilitou ainda mais o livre intercâmbio de informações na plataforma pública virtual dos Blog, percebido na década de 90 como um lugar mediático de interação em que esta troca é realizada em plano virtual, mas as influências dessa troca online se manifestam no plano físico real, na rotina dos cidadãos.

Os Blogs são espaços públicos, são páginas criadas na internet de forma gratuita, com a importante função de promover uma democratização da comunicação, pois oferecem a possibilidade de uso da plataforma como um espaço para a expressão escrita de reflexões pessoais, como um espaço que serve de ponto de encontro virtual para a troca da expressão da individualidade com uma coletividade indeterminada.

São muitas as motivações que podem levar o indivíduo a blogar, mas, principalmente, o blogueiro deseja encontrar em um Blog um canal de comunicação, de expressão de sua individualidade, ele deseja comunicar algo de si, de sua identidade como cidadão, internauta, ou, simplesmente, como uma pessoa comum.

A geração de 90, geração no início da formação de identidade digital de internauta, encontrou nos blogs uma maneira livre de se expressar. Pela sua livre narrativa, o blogueiro-autor dos anos 90 encontra nos Blogs um novo mundo (virtual) de manifestação, e faz nessa nova plataforma uma representação própria dele mesmo a ser apreciada por outros blogueiros, que são, em sua maioria, pessoas desconhecidas. Tanto a imagem que ele faz de si mesmo enquanto ser social, quanto as suas necessidades emocionais, são transmitidas durante o processo da narração e se tornam de livre acesso através da publicação. Essas narrações são mais do que meros registros pessoais, elas têm um significado simbólico social, pois “servem como mídia central para a construção da identidade” (AUGUSTIN, 2015, p. 62, tradução nossa). O ato da escrita em Blogs funciona, então, como uma estratégia cognitiva de representação da identidade do blogueiro.

“Os Weblogs se destacam pela sua forma híbrida [...]”, forma esta que proporciona aos internautas a possibilidade de “lidar com diferentes papéis e exigências dentro de uma mídia” (AUGUSTIN, 2015, p. 90, tradução nossa). Além disso, a plataforma blogueira não se limita a tratar de tópicos definidos, mas comporta

uma “pluralidade temática” (AUGUSTIN, 2015, p. 91, tradução nossa) apresentada por uma “oralidade e dialogicidade simuladas” (AUGUSTIN, 2015, p. 92, tradução nossa). A forma da linguagem em Blogs é a de tentativa de expressão de um “eu” em processo contínuo e inconsciente de construção de sua identidade, por isso a língua varia de um padrão formal para um coloquial, com um tom de proximidade às atividades rotineiras mais simples do cotidiano, que tem a característica básica de ser facilmente compreendida em sua estrutura comunicativa. Neste espaço virtual blogalizado dentro do mundo virtual da internet, a expressão linguística torna-se, então, imprevisível.

Os Weblogs seduziram uma geração que estava habituada apenas com produtos eletrônicos de sinal analógico. A geração dos jovens de 90 experimentou várias novidades no período de transição de um século para outro e pode ser considerada como uma geração de “imigrantes digitais” (SCHAAR, 2015, p. 7), pois seus integrantes nasceram em um mundo dominado pela tecnologia analógica e cresceram na da revolução digital. A geração de 90, principalmente a que integrava Westdeutschland antes da queda do Muro de Berlim, experimentou na sua juventude essa mudança tecnológica de forma significativa, que renovava a percepção do mundo ao seu redor, transformando-a consideravelmente.

Os Blogs serviam como uma plataforma virtual, mas reconhecida pelos blogueiros como vida real pelo seu poder de materializar a forma abstrata do que se queria comunicar para um público mundial que poderia expressar uma reação. Manifestou-se pelos Blogs uma nova identidade digital que aflorava do íntimo dos blogueiros por meio do processo libertador da escrita livre, espontânea e informal.

Com a dissolução da DDR, a geração de 90 se libertava da ditadura, de censuras e do controle, e começava a experimentar a democracia em todas as suas possibilidades, assim como com o desenvolvimento na área tecnológica da informática. O poder da internet como principal plataforma multimídia acentuou ainda mais a ideia de liberdade de expressão, mas uma expressão na qual não há a necessidade de deslocamento físico. O grande avanço da era analógica para a digital criou uma nova geração, isto é, uma “geração de solitários totalmente conectada em rede” (SCHAAR, 2015, p. 33, tradução nossa).

Os Blogs, dentro do universo do rasante desenvolvimento eletrônico-tecnológico-digital, criaram a oportunidade de manifestação de uma nova identidade globalizada, de passagem de século e de grandes transformações histórico-políticas, que foram marcantes para o panorama sociocultural da década de 90. Além de os Blogs terem sido considerados, no momento de seu aparecimento, como uma espécie de diário eletrônico online, eles serviam (e ainda servem) como um veículo publicitário de baixo custo para a apresentação de produtos e estímulo do consumo.

Os Blogs podiam ainda ser utilizados como uma espécie de propaganda “boca-a-boca” virtual, na qual as informações estavam à disposição na internet para serem acessadas em qualquer tempo, no tempo de distração dos internautas. Os Blogs ofereciam à geração de 90 inúmeras possibilidades de expressão e manifestação de opiniões por meio de sua plataforma de livre uso, pois promovem uma real interação social em um ambiente virtual que simboliza, por meio de uma nova língua escrita coloquial com características da oralidade e da indicação de outros links, uma busca por pontos de identificação em comum.

O tipo de linguagem dos Blogs pode ser associado com uma espécie de online Journalismus. O blogueiro escritor tem livre acesso a estruturas de editoração, assim como um jornalista que elabora a notícia e a divulga através da publicação em um meio de comunicação jornalístico. Embora, nos dois casos, fatos

sejam narrados, estes não são feitos da mesma maneira, pois os jornalistas são profissionais da imprensa. Os blogueiros, por outro lado, não têm obrigação profissional de narrar notícias, e muito menos de narrar fatos reais ou verdadeiros, pois o que realmente interessa a eles, ao blogar, é falar de si ou sobre qualquer outra coisa que desejem, ao usar para isso uma língua e estilo de narração livres de padronizações fixadas pela gramática normativa.

Pode-se dizer que o ato de blogar carrega em si um caráter jornalístico pela sua característica física de editoração e publicação, mas que,

diferentemente do jornalismo tradicional, os Weblogs utilizam textos personalizados, a participação do público, bem como uma estrutura de Hypertexto fragmentada de postagens para participar na construção de conhecimento sobre o mundo. (SCHMIDT, 2006, p. 123, tradução nossa)

Schmidt esclarece ainda que, em relação ao teor dos conteúdos publicados, “enquanto a experiência jornalística clássica se direciona particularmente na objetividade e no equilíbrio, vale para os Weblogs a transparência e a autenticidade produzida pela personalização como característica de qualidade” (SCHMIDT, 2006, p. 125, tradução nossa).

A língua transparente e autêntica, informal na sua essência, a típica da expressão dos Blogs, é aquela primeira usada no âmbito da comunicação e que só mais tarde é modificada pela instituição escolar tradicional para a da norma gramatical culta, assim como afirma Marcos Bagno (2007, p. 51): “do ponto de vista da história de cada indivíduo, o aprendizado da língua falada sempre precede o aprendizado da língua escrita”.

Nesse sentido, é apenas a partir da língua coloquial que ocorre, realmente, a transformação da língua para a culta que é transmitida na escola em contexto formal. Por ser a língua culta um objeto de dominação e por agir como um espelho de uma sociedade elitizada e formal, por intermédio dela se manifesta um aspecto de dominação, no que sua estrutura morfológico-sintática é aceita como “normal”, ou seja, como uma forma modelo de expressão de comportamento, obrigatória e perpetuada pelo ensino tradicional nas escolas.

As novas marcas da língua da literatura Pop da década de 90 expressam justamente um momento de ruptura com a formalização da representação linguística. No conteúdo das proposições desta língua coloquial como nova forma de narrativa livre, é expressa uma reação social de desencanto e desilusão com o neoliberalismo da Globalização enquanto sistema político dentro do sistema econômico capitalista.

A forma de expressão pela língua é a que transmite o sentimento que predomina em determinados tempos históricos na sociedade. A língua, enquanto “uma instituição social e com seu caráter adaptativo como código de comunicação”, expressa valores sociais dentro de um “contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (VOTRE, 2015, p. 141). Em vista disso, dessa visão científica do que é língua, no momento pós-moderno da década de 90, a língua “blogada” da Literatura Pop, como marca de identidade de uma geração pós-Queda do Muro de Berlim e pós-Reunificação, exprimiu uma nova realidade econômico-político-social através de uma língua espontânea, com a forma simples do cotidiano. Esta língua surgia como fruto de um desenvolvimento histórico e se manifestava na sua coloquialidade em um momento social de confusão de identidades e de (tentativa de) reconstrução de novos valores.

Os Blogs prestaram uma enorme contribuição como campo de manifestação da tecnologia da mídia eletrônico-digital da nova língua da Literatura Pop, pois, por intermédio deles, a língua escrita adquiriu

essencialmente traços da oralidade, traços de marcas linguísticas utilizadas no cotidiano, em situações informais.

Sendo assim, dentro de uma perspectiva de interação comunicativa, ao assumir a identidade de internauta e blogueiro, o falante se envolve, ao blogar, em uma comunicação escrita virtual distanciada no aspecto físico, mas próxima na coloquialidade e na temática rotineira da língua usada. Com o exemplo do estilo de escrita dos Blogs, foi rompida a ideia de uma significação sempre constante, e um “processo de destradicionalização social” (AUGUSTIN, 2015, p. 41, tradução nossa) tem início: dicotomias como “distante” e “perto”; “cultura” e “coloquial”, entendidas como se tivessem sempre as mesmas funções rigidamente determinadas no ambiente “sadio” social, misturaram-se umas às outras e se despadronizaram, rompendo com toda a previsibilidade e sentimento de permanência e de continuidade.

Destaca-se, no contexto de manifestação linguístico-identitária introduzido pela Literatura Pop, a importância histórica da década de 90 para o estabelecimento de uma nova ordem mundial de transformação de valores, motivada por acontecimentos sociopolíticos de profunda influência na rotina cultural e social global. A língua da Literatura Pop, com sua inovação através de sua nova forma de expressão linguística coloquial, transportou todos esses significados sociais e os documentou historicamente. Com isso, colaborou para delimitar a marca de identidade social predominante da época de transição do século XX para o XXI.

A identidade em si, como um elemento extralinguístico, mas que produz efeitos significantes na estrutura da forma e (da transmissão do) conteúdo da língua,

mostra de que modo especial o indivíduo, em diferentes situações, mantém um equilíbrio entre as expectativas contraditórias, entre as reivindicações dos outros e as necessidades próprias, bem como entre a exigência de representação daquilo que se diferencia dos outros, e da necessidade de encontrar o reconhecimento de outros para sua identidade. (KRAPPMANN, 2010, p. 9, tradução nossa)

De acordo com Lothar Krappmann, sociólogo representante do campo de conhecimento da sociologia denominado interacionismo simbólico – campo que se ocupa em estudar o significado da socialização em situações triviais da vida cotidiana para a formação da identidade nas relações humanas –, a identidade é pensada como uma categoria especial, que transforma a sociedade, pois “caracteriza o desempenho que o indivíduo realiza como condição da possibilidade da sua participação nos processos de comunicação e interação” (KRAPPMANN, 2010, p. 207, tradução nossa). Apenas dentro de um contexto amplo de interação social, desenvolvem-se e podem ser reconhecidas as identidades, aquelas que definem o “estar no mundo” do ser social em interação. Krappmann argumenta que “cada indivíduo já precisa de outros para pura sobrevivência, mas particularmente, para saber mais de si mesmo [...]”. Ele defende ainda que, “por essa razão, uma renúncia a qualquer interação é impossível” (KRAPPMANN, 2010, p. 25, tradução nossa). Somente nesses processos de interação é que são estabelecidas as relações, as expectativas e as interpretações dentro da sociedade. Sendo assim,

adquirir identidade e apresentá-la é um ato criativo para ser realizado em cada situação, tendo em vista novas expectativas e levando-se em consideração cada identidade diferente dos interlocutores e dos parceiros de negociação. (KRAPPMANN, 2010, p. 11, tradução nossa)

A identidade é, portanto, algo dinâmico e mutável que se define sempre de forma diferente de acordo com cada processo de comunicação e interação vivenciado.

Na concepção defendida por Krappmann (2010, p. 30) de “a concepção de identidade que se mantém em equilíbrio” (Vorstellung von balancierender Identität), parte-se do princípio de que, cada pessoa, em diferentes processos de comunicação, e dependendo dos parceiros de interação, comporta-se de maneira diversa dentro de uma sociedade que exige dela um certo tipo de comportamento de acordo com as normas de conduta e regras sociais (impostas). De acordo com a teoria de Krappmann, uma identidade se desenvolve por meio da participação de indivíduos em interações sociais, no que interações sociais são possíveis apenas por meio da língua e da existência de identidades que se manifestam no momento desta interação. As identidades e os sistemas sociais se influenciam, portanto, de maneira recíproca e precisam um do outro para acontecer. Para participar de uma sociedade, é necessário “ser” alguém ou “pertencer a algum grupo de interesses”, ou seja, é preciso que o ser social tenha uma forma de identificação nesta sociedade para que possa agir dentro dela a partir da interação com outros seres sociais. Sendo assim, na concepção interacionista de identidade de Krappmann, o “Balanceakt” (ato de se tentar manter o equilíbrio) como ato de “construir uma identidade que aparentemente corresponde completamente às expectativas sociais [...]”, na realidade, “na consciência, em verdade, não pode responder às expectativas” (KRAPPMANN, 2010, p. 72, tradução nossa). Este Banbalanceakt, então, é algo, por um lado, esperado em todo o âmbito social, mas que, por outro, está, pela sua própria natureza, impossibilitado de ocorrer. O ser social com sua identidade do eu (Ich-Identität) está imerso em uma identidade da sociedade (soziale Identität) que o determina simbolicamente. O ser social deve, então, encontrar um meio termo de equilíbrio entre essas duas identidades que, da perspectiva do senso comum, seriam consideradas como as mesmas. O que ocorre, na verdade, é uma espécie de conflito identitário devido à tentativa (inconsciente) constante dos indivíduos de encontrar um equilíbrio para satisfazer seus desejos, mas sendo que estes devem estar também em conformidade com as normas sociais, assim como explica Krappmann (2010, p. 68, tradução nossa): “o indivíduo mantém o equilíbrio entre a aquisição de relações determinadas de satisfação e necessidade e a tentativa de realizar de forma conjunta os seus próprios desejos no processo de interação”. O ser social, que assume uma posição na sociedade e que por isso comporta em si as identidades do “eu” e a “social”, acaba por não encontrar o equilíbrio entre elas, pois esse equilíbrio não é possível pelas próprias determinações da hierarquia política da sociedade em si.

Krappmann se interessa em determinar, no seu estudo de interação social, quais as condições que prevalecem para a formação de identidade, e em quais condições uma identidade tem que se afirmar em toda sociedade, afinal, “quem se é pode ser sempre apenas representado com a ajuda de símbolos sociais reconhecidos e exige sempre ratificação de outros” (2010, p. 40, tradução nossa).

O indivíduo é influenciado fortemente durante o desenvolvimento do sistema social em que está inserido, pois tem que construir sua identidade com base em sistemas diferentes de normas e valores predominantes na sociedade. O ser social é identificado frente a outros seres que compartilham o mesmo ambiente social ao interagirem entre si. A visão de uma identidade única, na realidade, não existe, pois uma identidade é estabelecida em relação e em contraste com outras, pois os indivíduos vivem em uma sociedade que é regada com normas e leis a serem convencionalmente seguidas, mesmo que não tenham consciência disso. A identidade, como uma suposta denominação do “eu” de um ser social, é, além de uma categoria de ordem social, uma categoria política, pois procura definir e delimitar o ato de “estar e ser no mundo” e de pertencer a uma sociedade de cultura específica, como cidadão, dentro de uma coletividade, ou seja, dentro da instância da sociedade submetida a regras determinadas pelo sistema político-social.

Ao assumir uma posição, o indivíduo é identificado como cidadão de sua sociedade, utiliza sua

língua para manifestação de suas emoções, expectativas, desejos, necessidades. É essa língua que, segundo Krappmann, juntamente com sua identidade, ou seja, com seu posicionamento como ser social, que tem uma função intermediadora vital, pois é ela que estabelece a ligação, é o instrumento social através do qual o processo de interação social se torna possível, para que as identidades sejam articuladas no seu campo de manifestação. Pela articulação linguística,

principalmente no meio da comunicação verbal [...], se realiza a discussão sobre as interpretações de situações e um confronto de ideias sobre expectativas mútuas entre parceiros de interação, na qual essa identidade procura se afirmar. (KRAPPMANN, 2010, p. 12, tradução nossa)

Além disso, “transformações de identidade se realizam na forma de uma língua versátil, o que coloca novas terminologias à disposição” (KRAPPMANN, 2010, p. 44-45, tradução nossa). Por meio da língua, a interação social é efetivada, pois ela é o instrumento por meio do qual os indivíduos se comunicam e interagem. Precisa-se dela para que os significados do que se quer dizer sejam transportados, e, assim, seja estabelecida a comunicação e a interação entre os indivíduos.

Ainda segundo Krappmann, a língua que é capaz de possibilitar a interação social com eficácia é a língua coloquial, “cujos símbolos não são [...] rigidamente definidos de uma vez por todas [...], mas oferecem uma possibilidade maior de articulação para a interpretação” (2010, p. 45, tradução nossa). Na espontaneidade de forma e de conteúdo da língua coloquial, os falantes se sentem à vontade e, dessa forma, desenvolvem um sentimento de identificação com a maneira de expressão popular, o que faz com que uma situação seja descrita facilmente por meio de uma língua não programada, que serve como se fosse um espelho para a situação real que se quer reproduzir na sociedade.

Para Lothar Krappmann (2010, p. 13, tradução nossa), “a língua coloquial é dependente do diálogo (...), possui um campo categórico ordenado não preciso e um tipo de organização sintática que permite a conexão de elementos de algo proferido em diferentes campos”.

Segundo Krappmann (2010, p. 83, tradução nossa), a língua coloquial “é a língua que pode espelhar em si o equilíbrio da identidade do eu. Ela é capaz de, na sua essência, [...] transmitir conteúdos de diferentes tipos [...]. Os símbolos dela oferecem espaço também para fatos não definitivos [...]”. A língua coloquial possibilita um processo de associação mental livre dos falantes dentro do seu mundo social. Ela não é única e não transmite formas e significados fixamente delimitados, pois ela é em si livre de padrões institucionais rigidamente marcados.

Uma língua simplificada em sua essência como a língua coloquial, também identificada como língua vulgar, língua do povo, língua cotidiana, língua comum, língua oral, língua falada etc., transmite a realidade do falante de maneira espontânea e despreocupada com correções gramaticais mecanizadas pelo sistema institucional. Ela é a língua de identificação popular, aquela que faz parte do cotidiano, pois é utilizada informalmente no dia-a-dia. Por outro lado, pelo lado político-hierárquico institucionalizado de poder, é também a língua que é marginalizada no meio social por ser uma língua representante da cultura do povo, cultura considerada como subcultura, fato que a torna desvalorizada em relação à língua culta: àquela considerada como a de grande prestígio e valor social.

A característica básica de identificação da coloquialidade na língua popular manifesta-se fundamentalmente pela diferença em relação à estrutura de sintaxe fixa e delimitada da língua padrão com temática formal. A língua coloquial, com o seu conteúdo contextual pragmático livre, temas cotidianos,

sintaxe não rebuscada, com uso de neologismos, de metáforas, de interjeições, de abreviações, de gírias, de interrupções bruscas de pensamento etc., diferencia-se substancialmente da norma padrão culta.

Contudo, mesmo com o prestígio institucional da língua culta, da língua padrão representada institucionalmente nas gramáticas normativas, é a língua coloquial, segundo Krappmann, que pela sua simplicidade na estrutura morfológica, sintática e pragmática, torna-se a forma de expressão linguística adequada para expressar de modo claro, simples e informal a intenção dos falantes e para promover a interação social.

A língua coloquial com sua capacidade de transmitir a variação de significados de acordo com a realidade rotineira do falante é a língua ideal, segundo Krappmann, para expressar a identidade em momentos de interação social. Ela é a ideal pela espontaneidade e facilidade de articulação, pois oferece tanto ao falante, no momento de comunicação, quanto para o receptor, que compreende a mensagem transmitida, condições mais eficientes de entendimento da mensagem transmitida. Com a língua coloquial, a interpretação ocorre em um panorama contextual natural de informalidade que os falantes já conhecem a partir de suas vivências diárias. Dessa forma, é efetivada a comunicação de forma mais eficaz para promoção da interação social e reconhecimento das identidades em jogo.

Na década de 90, esta é a língua coloquial que se manifesta no novo ambiente tecnológico-digital da globalização neoliberal e se torna uma língua de identidade blogada: não a ideal apenas para ser o instrumento de comunicação dos blogueiros, mas como também para a interação social (digital). Através da narração de acontecimentos “normais” do cotidiano e em língua do cotidiano, a Literatura Pop tornou-se uma moda, tamanha a identificação social que promovia.

Referências

- AUGUSTIN, E. *Bloglife. Zur Bewältigung Von Lebensereignissen in Weblogs*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2015.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro).
- HUGH, H. *Blog. Entenda a revolução que vai mudar seu mundo*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2007 (Trad. Alexandre Martins Morais).
- KRAPPMANN, L. *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2010.
- SCHAAR, P. *Das digitale wir: Unser Weg in die transparente Gesellschaft*. Hamburg: Körber-Stiftung, 2015.
- SCHLOBINSKI, P. E SIEVER, T. *Sprachliche und textuelle Merkmale in Weblogs*. Ein internationales Projekt. 2005. Disponível em <<http://www.mediensprache.net/networx/networx-46.pdf>>. Último acesso em 21/02/2017.
- SCHMIDT, J. *Weblogs: Eine kommunikationssoziologische Studie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2006.
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo, *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 141-156.