



Domínios de Lingu@gem

2º Semestre 2014
Volume 8, número 3

Migração, Linguagem e Subjetividade
(Número Especial)

Organização:
Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Joana Luiza Muylaert de Araújo

Diretora do Instituto de Letras e Linguística

Profa. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP:
38.408-144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
Email : vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Msn. Raphael Marco Oliveira Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, v. 8, n. 3, 2014, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Semestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

Editoração: Raphael Marco Oliveira Carneiro.

Apresentação: Carla Nunes Vieira Tavares.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Domínios de Lingu@gem**Diretor**

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Alessandra Montera Rotta (UFU)

Ariel Novodvorski (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Fábio Izaltino Laura (UFU)

Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)

Marleide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandes Agustini (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Viana (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Maria Xatara (UNESP), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz (UFAL), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilma Maria de Mello (UFU), Dilys Karen Rees (UFG), Elisa Battisti (UFRGS), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Evelyne Jeanne Dogliani (UFMG), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôsko Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 - França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria João Marçalo (Universidade de Évora - Portugal), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – EUA), Miguél Eugenio Almeida (UEMS), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patrícia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Rejane Bueno (Universitat Pompeu Fabra - Espanha), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Aveiro – Portugal; Universität Leipzig – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFMG), Stéfano Paschoal (UFU), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Vitalina Maria Frosi (UCS), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*:

Alan Carneiro (UNICAMP)

Ana Donnard (UFU)

Karina de Freitas Assunção (UFU)

Angela Stübe (UFFS)

Cecilia Mollica (UFRJ)

Maria Giorgi (CEFET/RJ)

Maria do Socorro Vieira Coelho (UFMG)

Marília de Nazaré Ferreira-Silva (UFPA)

Domínios de Lingu@gem

Sumário

Expediente.....	2
Apresentação – Carla Nunes Vieira Tavares (UFU).....	6
Artigos.....	16
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 – Cristina Flores (Universidade do Minho), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Aveiro)	16
Imigrante angolano e subjetividade em conflito: e(in)screver-se e resistir em <i>blog</i> - Thiago André Rodrigues Leite (UFU)	46
Perfil de descendentes de poloneses residentes no sul do Brasil: a constituição da(s) identidade(s) – Silvia Regina Delong (UNISINOS), Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)	65
Entre o discurso do “Acampamento Terra Livre” e a (ex)(in)clusão social, o (per)curso identitário dos povos indígenas – Vania Maria Lescano Guerra (UFMS), Maria Francisca Valiente (UFMS)	86
Contradições e Hierarquias nas Ideologias Linguísticas do Conselho Nacional de Imigração – Joana Plaza Pinto (UFG).....	108
Estrangeiridade e hospitalidade: representações sobre migrantes na mídia matogrossense – Flávio Roberto Gomes Benites (UNEMAT)	135
Migração, linguagem, subjetividade e o complexo processo de aprendizagem de línguas representados em <i>Espanglês</i> – Fábio Marques de Souza (UEPB).....	149
Imigração chinesa em São Paulo e o seu português falado – Meng Yin Bi (USP).....	166

Apresentação

Subjetividades em jogo nos movimentos de migração¹

A globalização, conforme problematizada por Ianni (1996) e Giddens (1991), tem como principal desdobramento a intensificação das relações sociais em larga escala no mundo pós-moderno, devido, dentre outros fatores, ao surpreendente desenvolvimento de métodos de conexão entre comunidades próximas e distantes, favorecendo, assim, a constituição de redes mundiais. O esgarçamento da noção de fronteira, a relativização do tempo e a pluralidade da conectividade, decorrentes do desenvolvimento tecnológico promovido e encorajado pelos processos globalizantes, favorecem e incentivam os movimentos de mobilidade global.

Um deles que ganhou força com a globalização foi a migração. Tradicionalmente, os movimentos migratórios são entendidos como investidas de mobilidade espacial entre países e regiões por um longo período de tempo, visando o estabelecimento de moradia. Entretanto, diante do efeito do “globalismo” (IANNI, 1996), que tornou o mundo menor, mais ágil e, aparentemente, menos fragmentado em fronteiras estanques, proponho uma ampliação danção de migração que possibilitará articular os termos que constituem o tema deste número especial: migração, linguagem e subjetividade. O pressuposto que embasa esta proposta é de que a migração engendramovimentos de desterritorialização espacial e subjetiva pelos quais alguém tem sua ligação com o lugar por ele considerado “natal” e com sua constituição identitária desestabilizada em função da radicalidade da experiência com a alteridade proporcionada pela experiência com e na estrangeiridade. Assim, a noção de migração pode ser estendida para abarcar fluxos de pessoas entre regiões, visando uma permanência em dado território, durante certo período de tempo, mesmo quando o objetivo não é o de fixar moradia. Em grande parte impulsionadas pelo desejo de experimentar outro *modus vivendi* reputado como melhor, mais vantajoso ou

¹ Agradeço à CAPES pelo apoio, por meio do Projeto Casadinho, que possibilitou a proposta deste número especial.

simplesmente exótico, os migrantes deixam seus territórios de origem para se aventurar em terras estrangeiras.

Entretanto, é justamente a estrangeiridade que convoca, para o migrante, a experiência da ambivalência vivida em sua radicalidade, acarretando desdobramentos para a subjetividade dos que migram e daqueles que os recebem. São as várias manifestações desses desdobramentos que constituem o tema deste número especial da Revista Domínios de Lingu@agem, dedicado à memória da Profa. Elzira Uyeno, ela mesma filha de (i)migrantes e constituída por uma inquietação característica daqueles que se aventuram por territórios de um saber não sabido, como itine(r)rantes, que, na errância, acabam por inventar um modo singular de (con)viver com o estranho e produzem, a partir dele, laço social (cf. LACAN, 1992[1969²]).

A fim de desmembrar a problemática em questão, nesta apresentação explorarei três aspectos da migração que podem incidir na subjetividade dos envolvidos no processo e que são contemplados direta ou indiretamente nos artigos que compõem este número. Primeiramente, a experiência de estrangeiridade e seus efeitos na subjetividade daqueles que migram e daqueles que os recebem. Como decorrência dessa primeira discussão, proponho refletir sobre a representação da terra ou país natal e a representação de terra ou país de acolhida, que sofrem a injunção de ressignificações provocadas pela estrangeiridade. Por fim, problematizo como a língua do território ou país de acolhida se configura um meio por meio do qual a experiência de estrangeiridade se configura no duplo estranho-familiar, o *unheimlich* freudiano, possibilitando, por um lado, um encontro com um novo universo discursivo sedutor e, por outro, o confronto com o que já se encontra estabilizado pelas e nas palavras da língua materna.

A noção de subjetividade aqui se refere à perspectiva dos estudos sobre o discurso que se deixam afetar pelo conceito de sujeito da psicanálise. Assim, a subjetividade é entendida como um construto discursivo sempre passível de ser (re)construído pela via da linguagem nas relações sujeito-mundo, a partir de elementos subjetivados.

A experiência de estrangeiridade é resultante da radical alteridade que se vivencia num território espacial e/ou subjetivo representado como estranho. A alteridade é

²A segunda data refere-se à do *copyright*.

fundamental na constituição subjetiva, na medida em que só consigo me ver representado como possuidor de uma certa unidade por meio do olhar e do dizer do outro, pois o outro, que nos é altero, porta o campo do Outro, suscitador de nossas identificações. Nas desestabilizações das amarras identificatórias, pode se configurar para um sujeito sua condição de estrangeiro. Nesse sentido, todos nós, migrantes ou não, estamos sujeitos à experiência da estrangeiridade.

Entretanto, tal experiência é inevitável nos deslocamentos topológicos. Acomodar o novo poupando algumas das ancoragens que constituem aquele que migra, enfrentar o diferente, incorporá-lo ou não, estranhar-se diante do estranho que surpreendentemente pode parecer familiar, confrontar ou desconstruir estereótipos são algumas das empreitadas com as quais alguém que migra se vê envolvido. Assim, diante da valorização no novo, do inusitado, do diferente, do exótico, que se materializa na demanda configurada para alguns sujeitos de desenraizar-se, cruzar fronteiras, viver a diversidade cultural, muitos desafiam a pretensa familiaridade que desfrutam na terra considerada “natal” e partem para o “estrangeiro”. Nessa empreitada, são confrontados com limites não explicitados pela propaganda da globalização. Um deles é a política cada vez mais extremista em relação ao acolhimento de migrantes ou a inclusão dos considerados “minorias”. Vários são os exemplos. Na Europa, políticos extremistas ganham cada vez mais popularidade e movimentos xenófobos se espalham em escala surpreendente. Recentemente no Brasil, a imprensa noticiou com estardalhaço a remoção de imigrantes haitianos do estado do Acre para o estado de São Paulo. Ou ainda, povos indígenas, obrigados no decorrer de sua história a migrar cada vez mais para o interior sob a promessa da garantia de terras e que hoje se veem no centro de políticas que dizem incluir, mas os excluem exatamente por aquilo que os torna exóticos: a diferença.

O diferente incomoda na medida em que enseja a descoberta do desconhecido que nos habita e nos constitui, escancarando a ilusão de familiaridade que sustenta a instância do eu. No encontro com o diferente, tanto o migrante como o que o acolhe se encaram na dupla via da subjetivação: se deixar subjetivar para subjetivar traços do novo e/ou resistir. Ao mesmo tempo, portanto, em que o estrangeiro nos fascina por seu exotismo e pela possibilidade de descobrir nele aquilo que falta em nós, o encontro com o estranho nos assusta. Segundo Koltai (2005, p. 177): “A simultaneidade do encontro

com a rejeição explica que, (...) no mundo moderno, o estrangeiro seja aquele que nos fascina e cujo gozo almejamos, ou aquele que nos assusta e cujo gozo nos amedronta e nos é intolerável”. Residiria aí uma das origens da xenofobia.

O estranho desestabiliza o eu. As possíveis novas ancoragens se darão naquilo que puder ser representado como familiar em meio ao estranhamento, presentificando tanto para aquele que migra como para o que o acolhe a experiência do estranho-familiar, o *unheimlich* freudiano. Em outras palavras, a sensação de inquietude diante do que se afigura como estranho remete justamente a algo muito íntimo constitutivo do sujeito, algo que deveria permanecer em segredo e/ou encoberto, mas que, diante da possibilidade de ser suscitado, incomoda, angustia. Entretanto, a chance de alguém instaurar novas e outras identificações reside justamente na desestabilização que o estranhamento enseja. Assim, os que migram e os que o acolhem estão diante do desafio de encarar o desconhecido com a disposição de colher do encontro-confronto com o estranho a oportunidade de reinventar outras formas de ser e de estar no mundo.

Para o migrante, a experiência na e com a estrangeiridade coloca-o, ainda, num espaço contraditório de provisoriedade subjetiva devido, dentre outros fatores, à coexistência do desejo de retorno e o de permanência (OLIVEIRA, 2005). A saudade e a nostalgia de compartilhar um universo cultural imaginado uno, coeso e totalmente familiar sustenta o desejo de retorno. Território revestido de uma aura que o torna imaculado, a terra natal é, comumente, objeto das reminiscências mais acalentadas e de inúmeras comparações que a tem como termo referenciador. As comparações podem, inclusive, constituir saídas para o desconforto, na medida em que provém meios de organização e de discursivização da experiência de estrangeiridade. Confrontado com a estrangeiridade, o migrante recalca, muitas vezes, o fato de que os motivos de seu êxodo nasceram da inquietude diante da aparente homogeneidade e estabilidade desfrutadas na terra natal e anseia, mesmo que, por vezes, timidamente, para ela retornar. Essa provisoriedade provê ao migrante uma certa referência a partir da qual possa afirmar ou (des)construir identificações, ao manter na esperança a possibilidade de voltar a usufruir o pretense conforto daquilo que o enredou e o engendrou: sua cultura e terra natal.

Simultaneamente, a migração projeta para um território alguma medida de acolhida. Os estudos sobre migração tem denominado os territórios que recebem migrantes de países, regiões ou territórios de acolhimento ou acolhida. O termo suscita

os sentidos de recepção, proteção, refúgio. De fato, as propagadas fronteiras esgarçadas pela globalização contribuem para uma pretensa conciliação universal que permitiria exercer uma hospitalidade calcada no pressuposto de que a tão popularizada “diversidade cultural” é bem-vinda. A diferença entre o estrangeiro e o nativo seria amenizada em nome de um universalismo cosmopolita.

O princípio por detrás de tal movimento pode ser remetido à *oikeiósisis* estóica³. Tendo como objetivo desenvolver uma ética calcada na conciliação, *oikeiósisis* consistia na tendência almejada de apropriar-se do si próprio e de tudo o mais que fosse capaz de conserva-lo com o objetivo de evitar a confrontação e alcançar a felicidade. Acolher o que migra dentro do celebrado cenário globalizante, portanto, poderia estar embasado nessa tendência conciliatória que motiva o intercâmbio cultural como um meio de integrar e valorizar o diferente. Ocorre que, assim como no estoicismo, espera-se que o migrante, por sua vez, integre e viva sob o código da cultura de acolhida, obedeça e defenda suas leis, assemelhe-se e celebre seu anfitrião que com ele se concilia. Ai daquele que insiste em marcar sua estrangeiridade em meio a acolhidaoferecida, portanto. A esse respeito, Kristeva (1994, p. 65) adverte:

Sem dúvida parece que o estoicismo é menos um pensamento a respeito do outro que integraria a diferença do estrangeiro do que uma *autarquia* que assimila o outro e o apaga sob o denominador comum da razão, caindo na categoria de insensato aquele que não se enquadrar ali.

A designação território natal e de acolhida traz consigo, então, a questão da hospitalidade. Se por um lado o caráter de acolhimento reputado à terra natal é projetado ao território que recebe o migrante, por outro, os modos como se desenrola esse processo são bastante conflituosos. Nesse sentido, a problematização que Derrida empreende em sua entrevista à Anne Dufourmantele (2003) sobre a hospitalidade nos convida a pensar na ambivalência que perpassa o que acolhe o migrante. Partindo da exploração dos sentidos do radical da palavra “hóspede⁴” em francês, o autor explora a aporia entre o direito moral e o dever de humanidade de acolher o outro sem reservas, base sobre a qual se funda a hospitalidade e as leis sob as quais ela é

³Esse termo refere-se a um conceito central para a psicologia moral e para a ética dos estóicos gregos, conforme explicitado adiante.

⁴O radical *hôte* em francês designa tanto o hóspede como o hospedeiro.

exercida. Entretanto, o respeito e a tolerância que constituem os princípios da hospitalidade podem dar lugar à exclusão e à fobia, na medida em que o hóspede é um estrangeiro, um estranho, *hostis* (no latim), que remete tanto ao que merece acolhimento quanto ao que merece hostilidade por comparecer com sua estrangeiridade. Essa conjunção de sentidos é marcada pelo termo derridiano *hostipitalidade*, asseverando o caráter regrado, normativo e condicional da hospitalidade, tal qual é exercida na contemporaneidade.

O aspecto em que a estrangeiridade parece provocar maiores desestabilizações subjetivas é a tomada da palavra na língua do outro, tanto por parte do que migra como daquele que o acolhe.

A língua dita materna é normalmente representada como sendo o elo inquebrantável entre o migrante e o território designado natal. Derrida (em DUFOURMANTELE, 2003, p.79) a reputa como a “última pátria”, a “última morada”, a “primeira e última condição de pertencimento” dos estrangeiros. Toda e qualquer relação que o mundo deixa marcada em alguém e que alguém estabelece com o mundo a sua volta é intermediada pela língua dita materna. Assim, mesmo separado de seu território, o migrante carrega consigo algo que pode chamar de seu, não importa o que aconteça. A língua torna-se, então, a garantia de uma certa estabilidade, um território guardado para sempre como familiar, em que o sujeito pode desfrutar certa segurança devido à ilusória determinação do universo simbólico nomeado com as palavras de sua língua. Os equívocos constitutivos dos processos linguageiros e os consequentes embaraços são ignorados em favor desse sentimento de se sentir em casa na “sua” língua. Essa língua como um *chez-soi* (DERRIDA, em DUFOURMANTELLE, 2003, p.81) por vezes resta como traço da ilusão de origem e de pertencimento, traço que identifica aquele que por ela se deixa contar e se conta, traço que pode, também, representar o júbilo da identidade, ou seja, o ponto de convergência entre um lugar e aquele que se representa pela língua associada a esse lugar.

É preciso lembrar, porém, que essa língua que primeiro veicula a lembrança daquela que nos introduziu (n)a linguagem já é, desde sempre, língua do Outro. Assim, o encontro-confronto com a língua do outro instaura a dupla injunção que se impõe sobre o migrante: aventurar-se no universo simbólico pelas vias de uma língua estrangeira, implicando assentir em se ver tomado em uma outra posição discursiva no

mundo, instauradora de novas discursividades; e confrontar o que já estava bem tecido com as palavras da língua dita materna, experimentando, assim, a instabilidade que resulta da constatação da diferença e um provisório exílio da assumida identidade nacional.

Semelhantemente, aquele que recebe o migrante no território “de acolhida” experimenta a desestabilização resultante do encontro-confronto com a diferença que estraçalha a ilusão de homogeneidade e unidade na língua. O sotaque que habita os modos como o migrante ensaia seu dizer na língua de acolhida pode, a princípio, soar como música ao ouvido do que acolhe. Os equívocos no processo de nomeação de mundo na língua designada inconstestavelmente como sendo materna daquele que recebe podem ser reputados como engraçados, a princípio. A não correspondência entre os comportamentos esperados do estrangeiro e aquilo que efetivamente ele consegue realizar pela palavra talvez institua uma certa inveja do modo diferente pelo qual o outro se relaciona com o mundo. Contudo, basta que o migrante insista em sua diferença para suscitar impaciência e resistência. Logo o prazer do ritmo e o engraçado na língua podem dar lugar à impaciência, seja pela dificuldade de vermos a língua que chamamos “nossa” e nos remete à maternidade que reputamos a ela “maculada” pelo estrangeiro; seja pela constatação de que o que estava aparentemente tão bem significado pelas palavras da língua materna possa receber outras significações e, necessariamente, seja passível do equívoco. Caso o estrangeiro insista em presentificar seu modo peculiar de ser e estar no mundo, rapidamente o exotismo que suscitava a inveja pode dar lugar à resistência e ao ódio à diferença.

Essas questões são direta ou indiretamente tratadas pelos artigos que compõem este volume.

No primeiro artigo, “*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*”, Melo-Pfeifer discorre sobre o conceito “língua de herança” e propõe uma articulação dos princípios linguísticos que embasam tal conceito com as contribuições da Didática de Línguas. A análise de entrevistas de alunos alemães aprendizes de português evidencia a possibilidade de confluência e de divergência entre ambas as perspectivas disciplinares,

nas suas abordagens ao desenvolvimento de competências linguísticas em contexto migratório.

Com base na noção de resistência desenvolvida na perspectiva foucaultiana, Leite discute como a subjetividade de um imigrante é discursivizada em um blog, no artigo *“Imigrante angolano e subjetividade em conflito: e(in)screver-se e resistir em blog”*. O pressuposto é de que as narrativas ali presentes se relacionem a um exercício de escrita de si, uma via para a construção da subjetividade, e que indícios de resistência, materializados em elementos discursivos, apontariam para os conflitos na subjetividade.

Delong e Kersch, no artigo *“Perfil de descendentes de poloneses residentes no sul do Brasil: a constituição da(s) identidade(s)”*, analisam como, na fala de um jovem padre descendente de poloneses, ele constitui a sua identidade étnica e social e como a religiosidade dessa etnia ajuda a manter a língua viva entre os falantes, inclusive os da área urbana.

A problematização do processo de constituição identitária dos indígenas a partir do discurso do "Documento Final do Acampamento Terra Livre 2011 - pelo direito à vida e à mãe Terra" é o ponto central do artigo Guerra e Valiente, intitulado *“Entre o discurso do “Acampamento Terra Livre” e a (ex)(in)clusão social, o (per)curso identitário dos povos indígenas”*. Os autores analisam as representações sociais de exclusão que constituem o discurso do documento oficial sobre os indígenas, a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística, com base na interpretação de regularidades enunciativas que nos possibilitem rastrear, pela materialidade linguística, os efeitos de sentido possíveis, as formações discursivas e os interdiscursos que perpassam o discurso do movimento indígena "Acampamento Terra Livre" (ATL).

No artigo *“Contradições e hierarquias nas ideologias linguísticas do Conselho Nacional de Imigração”*, Pinto propõe analisar o impacto das mudanças dos fluxos migratórios para o Brasil nas configurações das ideologias linguísticas circulantes nas decisões debatidas e registradas em atas do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e discutir as consequências dessas novas configurações para as hierarquias identitárias nacionais.

Por sua vez, Benites, no artigo “*Estrangeiridade e hospitalidade: representações sobre migrantes na mídia mato-grossense*” aborda as representações que a mídia mato-grossense faz de migrantes sulistas no Estado a partir de textos jornalísticos, a fim de interrogar a temática da (i)migração e os efeitos de sentidos que emergem na mídia escrita.

Por meio da análise do filme *Espanglês* (BROOKS, L. James. [Dir.] *Spanglish*. DVD, EUA: 2004), Souza focaliza o complexo processo de migração na contemporaneidade, as consequentes questões de linguagem, subjetividade e o processo de aquisição/aprendizagem de línguas envolvidos. Para tanto, seu artigo intitulado “*Migração, linguagem, subjetividade e o complexo processo de aquisição/aprendizagem de línguas representados em Spanglês*” tece suas considerações amparando-se nas principais teorias e modelos de aquisição/aprendizagem de línguas, que vão da perspectiva linguística à sociocultural.

O artigo que fecha este número, “*Imigração chinesa em São Paulo e seu português falado*”, aborda aspectos gerais da imigração dos chineses no Brasil, especificamente, São Paulo. Yin Bi discute as situações de contato vividas pelos chineses com as línguas chinesas e o português falado para analisar os efeitos comunicativos e gramaticais resultantes dessas situações de contato interativo nas ruas de São Paulo.

Concluo enfatizando que os impasses subjetivos decorrentes da experiência de estrangeiridade abrem portas para modos de subjetivação que colocarão em cheque a relação que alguém entretém com o universo simbólico que o constitui, ensejando ora a afirmação da diferença, ora a negação da mesma. A crescente demanda por deslocamentos espaço temporais impõe que o sujeito empreenda constantes tentativas para fazer sentido de sua experiência no mundo. Uma das condições para se embarcar nessas empreitadas é fazer o luto da questão da origem, permitindo-se desvencilhar de algumas amarras identificatórias que conferem uma ilusória unidade e uma mítica posse de um território subjetivo e espacial e, conseqüentemente, podem representar a manutenção de uma posição reprodutora inerte e sem novidade alguma. A desistência de tal posição enseja a ousadia necessária para enfrentar o entranho e desbravar outras pairagens. Nesse sentido, somos todos, um pouco, migrantes, pois enveredamos, por vezes, no processo do luto de uma unidade imaginária para, em seguida, sermos capazes

de engendrar para nós mesmos outras novas posições de ser e de estar no mundo. Sem temer o inusitado, Elzira Uyeno, inspiradora desta coletânea, foi uma migrante irrevogável, provando-nos, com sua existência, que viver é assumir riscos, responsabilizar-se pelos sentidos que damos a eles, para que, ao findar nossa trajetória, deixemos nossos rastros no mundo como legado.

Carla Nunes Vieira Tavares
Organizadora desta edição

Referências

DUFOURMANTELE, A. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KOLTAI, C. Migração e racismo: um sintoma social. In: PÓVOA NETO, H.; FERREIRA, A. P. (orgs). **Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. Rio de Janeiro: FAPERJ; Revan, 2005. pp.173-181.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, J. **O Seminário livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

OLIVEIRA, P. R. M. O migrante, seu drama psíquico e a percepção das diferenças. In: PÓVOA NETO, H.; FERREIRA, A.P. (orgs). **Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. Rio de Janeiro: FAPERJ; Revan, 2005. pp. 163-173.

Artigos

O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha

Linguistic and Language Education approaches to the concept of Heritage Language: a pluridisciplinary discussion about the profile of Portuguese heritage speakers living in Germany

Cristina Flores*
Sylvia Melo-Pfeifer**

RESUMO: Este estudo parte da constatação de que a Linguística e a Didática de Línguas se debruçam, com os seus instrumentos heurísticos e conceptuais próprios, sobre o conceito de Língua de Herança, explicando, de forma diferenciada (mas complementar) aspetos alusivos à aquisição, uso e manutenção daquela língua em contextos migratórios. Partindo de um conjunto único de entrevistas a alunos de Português Língua de Herança em contexto extra-curricular alemão, evidenciamos os pontos de contacto e as linhas de fuga de ambas as perspetivas disciplinares, nas suas abordagens ao desenvolvimento de competências linguísticas em contexto migratório.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de herança. Falante de herança. Perspetiva pluridisciplinar.

ABSTRACT: The present study is based upon the observation that the research fields of Linguistics and Language Education focus on the concept of heritage language, based on different heuristic and conceptual instruments, approaching aspects of language acquisition, use and maintenance in a differentiated (but complementary) manner. In this paper we aim at discussing points of contact between both research fields, by focusing on the same corpus of oral interviews to heritage speakers of European Portuguese, which were carried out in extra-curricular courses of Portuguese heritage language programs in Germany. Our analysis brings to a focus the particularities of heritage language development in a migration context, from both a linguistic and pedagogical perspective.

KEYWORDS: Heritage language. Heritage speaker. Pluridisciplinary approach.

* Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Germanísticos e Eslavos da Universidade do Minho. Doutorou-se em Ciências da Linguagem / Linguística Alemã pela Universidade do Minho. As suas principais áreas de investigação são o bilinguismo, a aquisição de L2, a linguística alemã e o Português Língua Não Materna.

** Doutorada em Didáctica de Línguas, pela Universidade de Aveiro. Desenvolveu um projecto de pós-doutoramento no LIDILEM (Laboratório de Investigação em Didáctica da Língua Materna e Estrangeira), na Université Stendhal Grenoble 3 (França), e no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, da Universidade de Aveiro. Membro do CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores), estrutura de investigação da Universidade de Aveiro. Coordenou o Ensino Português na Alemanha, pelo *Camões-Instituto da Cooperação e da Língua*, junto da Embaixada de Portugal em Berlim, entre 2010 e 2013. Foi Professora de Didáctica das Línguas Românicas na Universidade de Leipzig, no ano letivo 2013/2014.

1. Introdução

Para dar conta da interligação entre os três vértices que constituem o eixo temático deste número especial, “migração”, “linguagem” e “subjatividade”, selecionámos o excerto de uma conversa entre uma das investigadoras e a sua filha, ambas residentes na Alemanha. A criança nasceu na Alemanha, viveu até aos 15 meses junto da mãe e ingressou posteriormente no *Kindergarten*. Vive num lar bilingue português-alemão, sendo que os pais conhecem bastante bem a língua um do outro; em casa, não há uma distribuição das línguas por interlocutor, mas antes um uso integrado de ambas as línguas, independentemente das necessidades e dos objetivos comunicativos. A maioria dos seus amigos são alemães, havendo algumas crianças de outras origens no seu círculo de amigos.

- Acho que andas a falar menos português do que antes! Porque é que não falas mais português com a mamã, filha?

- Mama, das weißt du schon! Ich bin den ganzen Tag im Kindergarten und spreche immer nur Deutsch. Ich habe nicht so viele Gelegenheiten Portugiesisch zu sprechen. Und wenn du auch den ganzen Tag nur Deutsch sprechen würdest, könntest du auch kein Portugiesisch mehr.

[Mama, já sabes porquê! Estou o dia todo no infantário e só falo alemão. Não tenho assim tantas oportunidades para falar português. E se tu também passasses o dia a falar alemão, também já não saberias falar português.]

Mãe & filha (5 anos), ao pequeno-almoço (novembro de 2013).

Longe de ser um episódio isolado, este breve diálogo ilustra alguns aspetos característicos da aquisição e uso da Língua de Herança (LH), conceito que elegemos como central para esta contribuição: a exposição reduzida a esta língua e a consciência da criança desse facto; a interação bilingue em que a pergunta é feita em português e a resposta chega em alemão; a consciência de que a LH se fala mais ou menos dependendo de uma re-exposição. De facto, falar de LH reflete o fenómeno das competências desiguais nas duas línguas (a maioritária e a minoritária, que designamos, respetivamente, língua do país de acolhimento e Língua de Herança), a maior propensão para usar de forma imediata e espontânea a língua maioritária, que geralmente é a língua dominante da criança devido às situações de socialização mais frequentes, mas a posse de competências parciais bastante desenvolvidas na LH.

Este excerto servirá, assim, como mote para refletirmos sobre as características linguísticas da aquisição de uma LH (designadamente o tipo de *input*), aliando-a a

problemáticas evidenciadas pela Didática de Línguas (DL) (competências desiguais, consciência linguística). Em ambos os casos, no entanto, o sujeito é colocado no centro do processo de análise, problematizando-se, nas duas abordagens, as diferenças de acesso às diferentes línguas dos repertórios.

De facto, o conceito de LH, nascido no Canadá (cf. CUMMINS, 1983) e crescido nos Estados Unidos, tem vindo a mostrar a sua vitalidade interpretativa (e mesmo simbólica) na forma como explica a relação dos sujeitos com uma língua cujo estatuto se torna difícil de designar: língua materna, língua de origem, língua dos imigrantes, língua minoritária, língua comunitária ou língua de casa, de entre outras (cf. VALDÉS, 1995, para uma reflexão sobre estes termos). As autoras deste texto têm vindo a preferir a noção de LH para se referir a essa língua, em cujas competências os seus falantes, assim designados de Falantes de Herança (FH), podem ter níveis de proficiência apenas parciais e bastante diversificados e cujas experiências de aquisição e de contacto podem ser tão diversas (veja PIRES, 2011).

Dito de outra forma, Linguística e DL, com recurso ao conceito de LH, olham e explicam de forma diferente (mas complementar!), a relação entre “migração”, “linguagem” e “subjatividade”. Tentaremos, ao longo deste texto:

- evidenciar a forma como o conceito de LH, na dupla perspectiva da Linguística e da DL, têm vindo a explicar a relação entre estes três vértices, de acordo, até, com diferentes modelos epistemológicos de abordagem do contacto entre línguas;
- ilustrar, através de um mesmo corpus de entrevistas a crianças lusodescendentes residentes na Alemanha, a articulação daquelas duas perspectivas, destacando o potencial heurístico do conceito LH.

2. Língua de Herança: um conceito pluridisciplinar

2.1 A perspectiva linguística: reflexões sobre a aquisição de uma Língua de Herança

No campo dos estudos linguísticos, em particular na área de investigação da aquisição de línguas, o termo Falante de Herança (FH) passou a receber uma atenção especial nos últimos quinze anos, sobretudo no espaço norte-americano (veja ROTHMAN, 2009; WILLEY, PEYTON, CHRISTIAN, MOORE & LIU, 2014). No entanto, apesar do crescimento galopante de estudos de linguistas sobre este tipo de falante, a definição deste conceito é sobretudo sociológica (MEISEL, 2014). O FH refere-se, nesta área de investigação, a emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em

contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola). A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta. Se esta observação é óbvia no caso das famílias que já tinham filhos pequenos quando emigraram, também é válida no caso de muitas crianças emigrantes que nos primeiros anos de vida ficam em casa com a mãe, o pai ou os avós, não frequentando creches ou infantários. Isto significa que, nestes casos, a LH da criança é a sua Língua Primeira (L1); o contexto de aquisição nos primeiros dois ou três anos de vida não se afasta muito do contexto de aquisição de crianças que crescem no país de origem.

Porém, no momento em que a criança de origem emigrante entra no infantário ou na pré-escola e começa a construir relações sociais fora do núcleo familiar, o contacto com a língua maioritária cresce consideravelmente (veja o caso da criança no exemplo anteriormente analisado). Rapidamente, esta passa a ser a língua preferida da criança, falada com os amigos, os professores e os irmãos. Em muitos casos, a partir deste momento, a língua maioritária também passa a ter um papel muito mais importante enquanto língua de comunicação na família. E se um dos pais é ele próprio já emigrante de segunda geração e/ou falante nativo da língua maioritária (com ou sem conhecimentos da língua minoritária), a presença da língua maioritária no seio da família é ainda mais forte e o contacto com a LH mais restrito.

O que caracteriza então o FH é esta exposição simultânea mas 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. Sabendo que a exposição à língua em ambiente naturalístico é o vetor impulsionador do processo de aquisição da linguagem em qualquer teoria de aquisição linguística (veja FINGER e QUADROS, 2008, para uma apresentação detalhada das teorias mais influentes), o interesse dos estudos aquisitivos na LH consiste sobretudo em perceber de que forma a exposição a uma língua em contexto multilingue influencia o seu desenvolvimento, isto é, a construção do saber linguístico em todos os seus domínios (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical, pragmático).

Apesar desta tendência mais recente de utilização do conceito FH para designar um falante bilingue que adquire as suas línguas num contexto de migração, o interesse científico na aquisição precoce de duas línguas tem já uma longa tradição, sobretudo na Europa (veja o

trabalho inaugural de RONJAT, 1913). O intenso trabalho que tem sido desenvolvido nesta área, particularmente a partir da década 80 do século passado (para uma revisão da literatura veja DE HOUWER, 2009), tem demonstrado de forma incontroversa que a mente humana está preparada para o bilinguismo. Uma criança que é exposta a duas línguas de forma regular desde os primeiros meses da sua vida adquire dois sistemas linguísticos naturalmente, passando pelos mesmos estágios de aquisição de crianças monolíngues (MEISEL, 2011), mesmo tendo só metade do seu *input*.

No entanto, o bilinguismo não é um bem garantido. Sabemos que a mente humana oferece todas as condições para a criança adquirir duas ou mais línguas apenas através da exposição natural às mesmas, mas esta permeabilidade mental tem o seu revés. Se é fácil a criança adquirir a linguagem, também é muito fácil uma criança bilingue ver diminuída esta competência se perder o contacto com uma das suas línguas (FLORES, 2010).

Os estudos que nos últimos vinte anos têm focado a competência linguística de FH, sobretudo no contexto norte-americano (impulsionados pelos trabalhos de MONTRUL, 2002, e POLINSKY, 1995) têm destacado esta vulnerabilidade da competência linguística dinâmica de FH. Segundo esta visão, certamente discutível, o FH apresenta um processo incompleto de aquisição, impregnado de efeitos de erosão (MONTRUL, 2008). Muitos têm sido recentemente os contestatários da hipótese da aquisição incompleta, por um lado, por ser teoricamente pouco fundamentada (veja, por exemplo, a crítica de PASCUAL Y CABO e ROTHMAN, 2012) e, por outro lado, por ter graves implicações identitárias, sociais e pedagógicas. Como convencer pais e educadores a valorizar e preservar o contacto com a LH se os especialistas afirmam que os FH apresentam défices de aquisição?

Contrariando esta visão deficitária da LH, uma parte da investigação desenvolvida em torno da aquisição bilingue, onde incluímos os nossos próprios trabalhos, tem de facto destacado o grande potencial da aquisição bilingue, neste caso, em contexto migratório. O que tem de ser evidenciado é que a criança bilingue, com *background* migratório, adquire as suas línguas a partir das evidências positivas que estão no *input* a que está exposta. Se determinadas estruturas linguísticas não existem no seu *input* porque a criança está exposta a determinados registos ou variedades linguísticas que não contêm essas estruturas (por exemplo o mais-que-perfeito do indicativo, a mesóclise no discurso coloquial), é evidente que a criança não irá adquirir estas estruturas (PIRES e ROTHMAN, 2009) ou apenas bem mais tarde (FLORES e BARBOSA, 2012). O processo de aquisição de uma LH não pode, por isso,

ser descrito como o desenvolvimento deficitário de uma Língua Materna, mas antes como o desenvolvimento inovador de uma língua com características muito próprias (RINKE e FLORES, 2014), no seio de outras aquisições linguísticas com as quais interage de forma dinâmica, conforme veremos também na secção seguinte.

Nesta análise pluridisciplinar da LH de crianças lusodescendentes residentes na Alemanha iremos, por conseguinte, focar estas particularidades especiais, conjugando a perspectiva linguística com os contributos vindos da DL.

2.2 A perspetiva da Didática de Línguas: ensino-aprendizagem da Língua de Herança

A DL, como disciplina que combina diferentes discursos e influências na abordagem dos seus objetos de estudo (designadamente Psicologia Social, Linguística, Sociolinguística, Pedagogia, Política Linguística, ...), tem colocado em destaque os diferentes fatores que intervêm na definição e perceção da LH, sobretudo os de ordem Psico- e Sociolinguística, como as representações sociais acerca das LH (representações afetivas, pragmáticas e cognitivas) e o estatuto e os papéis dessas línguas:

Les notions de langue seconde et de langue d'origine se définissent par des facteurs d'ordre sociolinguistique, à la fois objectifs et subjectifs. Les facteurs sociolinguistiques objectifs concernent le positionnement des langues dans des situations sociales et linguistiques définies par des politiques linguistiques. Les facteurs sociolinguistiques subjectifs portent sur les représentations que se font les locuteurs des langues en présence sur ces mêmes langues (MOUSSOURI, 2010: p. 143).

A atual abordagem da DL ao conceito de LH, em termos conceptuais e metodológicos, tende a afastar-se de uma visão isolada desta língua no repertório dos seus falantes (perspetiva monolíngue ou bilingue, em que as competências em LH são comparadas às competências em Língua Materna ou em duas Línguas consideradas Maternas, numa visão maximalista do desenvolvimento de competências). Na verdade, partindo da definição de Competência Plurilingue enquanto um conjunto articulado de atitudes e motivações, conhecimentos linguísticos, estratégias comunicativas e cognitivas desenvolvidos ao longo da biografia linguística do sujeito-ator social, a DL assume que uma análise da LH deve ser feita à luz de uma perspetiva que valorize a integração dos repertórios da LH no repertório plural, heterogéneo e dinâmico dos sujeitos (COSTE, MOORE e ZARATE, 2009; ANDRADE *et al*, 2003). Esse repertório é constituído pela língua minoritária (que chamamos de LH aqui), pela

língua majoritária, pelas línguas estrangeiras presentes no currículo escolar e até pelas restantes línguas que circulam na paisagem linguística (visual e sonora) do país de acolhimento (MELO-PFEIFER e SCHMIDT, 2013). Este conhecimento diversificado e heterogêneo de diferentes línguas (“bits of languages”, segundo BLOMMAERT, 2010) constitui, nesta perspectiva, um conjunto articulado de recursos de que os sujeitos dispõem para se exprimir e viver em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural.

Neste sentido, como refere BLOMMAERT, “there is nothing wrong with that phenomenon of partial competence: no one needs all the resources that a language potentially provides (...). Our real “language” is very much a biographical given, the structure of which reflects our own histories and those of the communities in which we spend our lives” (2010: p. 103). Significa isto que a LH é, em muitas situações e contextos, uma das línguas dos repertórios plurais dos sujeitos, língua essa em que se desenvolveram competências desequilibradas e parciais, fruto dos contextos de aquisição e de uso, designadamente no seio da família (MELO-PFEIFER, 2014). Mais adiante, o mesmo autor dá exemplos dessa aquisição desigual das competências na LH:

Immigrant children, for instance, may grow up in a family in which they hear their parents speak a language. They can understand this language, and respond adequately to utterances made in it, but they never learn to speak it. This does not mean that this language does not belong to the children’s repertoire: it does belong to it, be it only in a minimal and receptive form (BLOMMAERT, 2010, p.106).

Uma abordagem plurilingue ao conceito de LH permite sublinhar os seguintes aspetos (MELO-PFEIFER e SCHMIDT, 2013):

- de um ponto de vista *sociolinguístico*, o conceito de LH poderá declinar-se no plural, no caso de famílias bilingues num terceiro ambiente linguístico (por exemplo, um filho de um casal italiano-albanês na Alemanha) ; finalmente, trata-se muitas vezes de uma noção sem referente real, no caso de esta língua ter sido abandonada ao longo do percurso de vida e das gerações, dando lugar a outras línguas e a outros repertórios linguísticos (situação conhecida como « *language attrition* » (COOK, 2003; FLORES, 2007);
- de um ponto de vista *socioafetivo*, a LH pode, simultaneamente, remeter para i) uma realidade escondida pelos sujeitos, que não a querem reconhecer ou reconhecer-se

- como pertencente a determinada camada sociocultural, e/ou ii) ser atribuída unilateralmente pela sociedade dita de acolhimento;
- de um ponto de vista *escolar*, a LH pode ser uma das línguas de escolarização (no caso de secções europeias ou de escolas bilíngues) e/ou um objeto extra-escolar, aprendido à margem ou paralelamente ao currículo escolar do país de acolhimento; para além disso, pode ainda estar integrada como Língua Estrangeira no currículo (cada um destes estatutos implicando, conseqüentemente, diferentes imagens sociais das línguas e diferentes graus de legitimação de determinada “origem” linguística; convém esclarecer que, na Alemanha, o Português tem todos estes estatutos escolares);
 - do ponto de vista da *aquisição* e da *utilização*, a LH pode ter sido adquirida em casa, desde a nascença (aproximando-se de uma « Língua Materna »), ou ter sido, desde o início, votada ao estatuto de « língua aprendida na escola » (tal como uma « Língua Estrangeira »); deste modo, os critérios do “espaço de aquisição” e da “ordem de aquisição” (escola vs. casa, L1 vs. L2, respetivamente) podem não ser suficientes para especificar as características da LH e para identificar o falante-aprendente;
 - do ponto de vista da *proficiência*, a LH pode ser uma língua que se domina de forma mais maximalista ou minimalista, que se domina em todas as suas componentes ou que apenas se compreende num quadro de grande dissociação de competências.

Ora, independentemente do prisma analítico adotado, reconhece-se que a valorização e o reconhecimento por parte das comunidades (de acolhimento e de origem) são essenciais para a manutenção da LH em família e como elo de ligação entre membros da comunidade migrante (TSE, 2001), sendo essenciais para compreender o perfil de aprendente da LH. Mais ainda: porque as representações sociais influenciam inegável e inevitavelmente os encontros interculturais e, deste modo, a valorização e o reconhecimento das línguas das outras comunidades, torna-se fundamental estudar as imagens das LH, não só por parte das comunidades de acolhimento (hetero-representações), mas também das comunidades imigrantes (auto-representações), porquanto estas podem influenciar o seu uso e transmissão. Constata-se, em diferentes estudos, que a relação dos FH com as suas LH é fortemente afetiva (CARREIRA e KAGAN, 2011), podendo essa carga afetiva e emocional ser positiva ou negativa, influenciando, concomitantemente, aspetos como a motivação, a ansiedade

linguística, a percepção de competências ou as estratégias de aprendizagem. Ou, em suma, exercendo um impacto positivo ou negativo nas competências e performance em LH.

Conforme anteriormente referimos, falar de LH e da relação individual e coletiva com essa língua implica sempre reconhecer dois aspetos: i) o seu estatuto na sociedade, num sentido alargado, e na escola, em particular; ii) as imagens/ representações sociais acerca dessa língua. Estes fatores influenciam consideravelmente os esforços de manutenção, uso e aprendizagem da LH, por parte dos seus (potenciais) utilizadores e a valorização social do conhecimento dessa língua, na sociedade de acolhimento. Na verdade, como noutras situações de contacto de línguas, há línguas de comunidades imigrantes com mais prestígio do que outras e há línguas que são ou se transformam em objetos escolares, ao passo que outras ficam para sempre “fora da escola”, lugar de atribuição de prestígio e de valor aos conhecimentos linguísticos.

As imagens das LH, em DL, têm sido estudadas em diferentes contextos de ensino-aprendizagem, sobretudo no designado « contexto paralelo », isto é, extra-letivo. A maioria dos estudos é realizada em espaços escolares cedidos para esse efeito (MELO-PFEIFER e SCHMIDT, 2012), em associações de imigrantes (SIMÕES e MELO-PFEIFER, 2010) – muitas vezes sem conotações imediatamente educativas, como as relatadas em GARCÍA *et al* (2013) – ou em contextos escolares e universitários (CARREIRA e KAGAN, 2011).

Estes estudos analisam sobretudo as imagens dos alunos em relação à LH (CARREIRA e KAGAN, 2011), salientando o impacto dessas imagens na construção identitária dos jovens (BILLIEZ, 1989) e nos seus percursos de integração no país de acolhimento (BILLIEZ, 1989; CASTELLOTTI, 2010). Moussouri (2010), por sua vez, estuda a relação dos professores em relação à LH, destacando as suas necessidades formativas e o impacto das imagens destes profissionais nas suas práticas de ensino (designadamente em termos de avaliação e de conteúdos selecionados).

Outra área de bastante interesse nos estudos em DL é a análise dos discursos sociais em relação ao papel da LH na designada « integração » no país de acolhimento, sendo possível distinguir duas tendências: uma que reconhece o papel facilitador dos conhecimentos da LH na aquisição da língua de escolarização (DUARTE, 2011) e do país de acolhimento e outra, que se tem tornado menos politicamente correta mas ainda assim difundida, que defende o abandono imediato de práticas comunicativas e de aquisição da LH, de modo a evitar qualquer quadro de “mistura” linguística e identitária e a promover uma aquisição “natural”

da língua maioritária (veja-se TSE, 2001, para uma perspectiva crítica). Assim, diríamos que as percepções da utilidade da LH no processo de integração variam entre duas metáforas: a do trampolim e a da barreira cognitiva e afetiva.

3. Para o desenvolvimento de investigação acerca das Línguas de Herança numa perspectiva pluridisciplinar

3.1 O contexto: história da imigração portuguesa na Alemanha

Para compreender a natureza do presente estudo, torna-se importante contextualizá-lo no espaço e no tempo, porquanto essa contextualização permitirá situar quer a Comunidade Portuguesa no espaço do país de acolhimento, quer as posteriores referências que se farão aos contactos plurilingues e interculturais em espaço alemão.

Embora não seja um fenómeno com uma localização temporal certa, costuma assinalar-se como data “oficial” de início da imigração portuguesa para a República Federal Alemã o ano de 1964 (note-se que, neste período, a Alemanha estava dividida entre República Federal Alemã, de influência ocidental e capitalista, e República Democrática Alemã, influenciada pelo Bloco Soviético e comunista). Nesse ano foi assinado o acordo Bilateral que autorizava a entrada de imigrantes portugueses na República Federal Alemã, com o estatuto de *Gastarbeiter* (trabalhadores convidados), com vista ao reforço da mão de obra alemã disponível para a reconstrução do país após a II Guerra Mundial (possibilitando o que mais tarde foi designado por “milagre alemão”). A população imigrante portuguesa detinha um perfil profissional indiferenciado, com baixas qualificações e baixos níveis de alfabetização, atentando ao quadro do perfil da escolaridade portuguesa de que dá conta Justino (2010).

De acordo com Pinheiro (2010), podem ser identificadas quatro fases na imigração portuguesa para a Alemanha, intercalados entre períodos de maiores fluxos e de estagnação. Para além dos motivos económicos da imigração portuguesa para a Alemanha (motivos válidos para ambas as partes), fazem parte dos primeiros movimentos migratórios motivações como a fuga à ditadura do Estado Novo (entre 1933 e 1974) e à designada Guerra Colonial (entre 1961 e 1974) (SOARES, 2010).

Estes acordos para a entrada de *Gastarbeiter* na República Federal Alemã previam que a estada dos trabalhadores no país fosse temporalmente limitada, incentivando-se o seu regresso ao país de origem. Entre este “pacote de incentivos” destaca-se a organização de

cursos de Língua e Cultura dos países de origem, com vista à manutenção dos laços identitários, linguísticos e simbólicos (cursos da designada *Herkunftssprache*, à letra traduzido por “língua de origem”). Esses cursos eram organizados e financiados pelos diferentes estados federados alemães, que recrutavam ainda os docentes e estabeleciam os conteúdos programáticos.

Aqueles acordos bilaterais foram assinados também com outros países, como a Itália, a Grécia e a Turquia, o que continua a influenciar, até hoje, a paisagem linguística e cultural alemã, conforme dá conta o quadro comparativo seguinte:

Países de origem	2011	Países de origem	2012
Turquia	1.607.161	Turquia	1.575.117
Itália	520.159	Polónia	532.375
Polónia	468.481	Itália	529.417
Grécia	283.684	Grécia	298.254
Croácia	223.014	Croácia	224.971
Sérvia (com e sem Kosovo)	197.984	Roménia	205.026
Rússia	195.310	Sérvia (com e sem Kosovo)	202.521
Áustria	175.926	Rússia	202.092
Roménia	159.222	Áustria	176.314
Bósnia e Herzegovina	153.470	Kosovo	157.051
Holanda	137.664	Bósnia e Herzegovina	155.308
Kosovo	136.937	Holanda	139.271
Ucrânia	123.300	Ucrânia	123.341
Portugal	115.530	Portugal	120.561
França	110.938	Espanha	120.231

Quadro 1. Comparação das 15 comunidades imigrantes mais representadas na Alemanha, em 2011 e 2012. (Fonte: Statistisches Bundesamt, in <http://de.statista.com>)

Este quadro ajuda-nos a compreender que uma interpretação da história e evolução da imigração portuguesa não pode ser feita apenas recorrendo a fatores internos portugueses e alemães. Na verdade, a história da imigração portuguesa para a Alemanha depende de fatores conjunturais mais alargados, que ecoam no perfil migratório de outras comunidades. A recente crise económica dos designados “países do sul da Europa” originou um aumento da população imigrante, com a Grécia a ver a sua comunidade na Alemanha aumentada em mais de 15000 novos imigrantes, Portugal com cerca de mais 5000 e a Espanha com mais 10000 imigrantes (entrando para a lista das 15 comunidades imigrantes mais numerosas). Para o aumento destes números contribui o aumento do desemprego da população jovem (que nestes países atingiu mais de 40% da população jovem ativa), sendo uma parte considerável composta por jovens diplomados.

A recente crise económica e financeira poderá, com efeito, estar a inaugurar uma nova fase, se tivermos em conta a crescente demanda da Alemanha enquanto destino de imigração e o perfil dos “novos” imigrantes portugueses. O quadro seguinte dá conta desta tendência da imigração portuguesa para a Alemanha:

	2009	2011	2012
Portugal	113260	115530	120560

Quadro 2. O crescimento da imigração portuguesa para a Alemanha nos últimos anos.
(Source: Statistisches Bundesamt, in <http://de.statista.com>)

3.2 Corpus e metodologia de análise

O nosso corpus é constituído por um conjunto de 24 entrevistas, realizadas em sala de aula, junto de alunos do Ensino Português na Alemanha, a cargo de Camões- Instituto de Cooperação e da Língua, no ano letivo 2012/2013. Os dados foram recolhidos pela própria professora, junto de três turmas diferentes, cada uma correspondente a uma localidade em que os cursos se realizavam, no Estado Federado da Renânia do Norte Vestefália. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas num programa de texto corrente.

A recolha das entrevistas fez parte de um conjunto de procedimentos de recolha de dados integrado no projeto “Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro” (<http://cepealemanha.wordpress.com/imagens-do-ensino-portugues-no-estrangeiro/>), que visava *conhecer representações de diferentes atores* (professores e leitores, aprendentes, pais e encarregados de educação) e públicos do processo de ensino-aprendizagem do Português em diferentes contextos (ensino integrado, ensino paralelo, cursos livres, opcionais ou integrados no currículo académico), acerca da língua portuguesa e do seu ensino-aprendizagem. Deste projeto fizeram parte os seguintes momentos de recolha de dados:

- questionário *on-line* a membros das Comunidades Portuguesas, a Encarregados de Educação, alunos e professores no estrangeiro;
- recolha de desenhos junto de crianças entre os 6 e os 12 anos do Ensino Português no Estrangeiro, ilustrativas da instrução “desenha-te a falar as línguas que conheces”;
- recolha de desenhos, entrevista de explicitação do conteúdo dos desenhos e texto descritivo dos mesmos junto de cursos selecionados (mesma instrução do segundo momento de recolha de dados);

Este texto parte, pois, da análise de alguns dos dados obtidos na terceira fase de recolha de dados do projeto (constituída pela recolha de entrevista de explicitação). O quadro 3 apresenta a constituição do grupo estudado, em particular a idade e o nível de proficiência linguística (os nomes são fictícios para proteger a identidade dos menores):

Código	Pseudónimo	Idade	Proficiência linguística na LH ¹
E1	Amélia	8	A1
E2	Dinis	12	A2
E3	Luis	11	A2
E4	Jéssica	9	A2
E5	Vânia	11	A2
E6	Félix	8	A1
E7	Rosa	8	A1
E8	Feliciano	8	A1
E9	Bina	9	A2
E10	Ana	9	A2
E11	Joana	10	A2
E12	Nuno	11	A1+
E13	Miguel	12	A2
E14	Arnaldo	11	A2
E15	Bia	11	A2+
E16	Teresa	8	A1
E17	Lara	10	A1
E18	Liliana	7	A1
E19	Luisa	9	A1+
E20	Leonardo	9	A1
E21	Lucília	12	A2
E22	Jaime	10	A2
E23	Sara	10	A1
E24	Sónia	11	A2
	média de idades (desvio-padrão)	9,75 (1,48)	

Quadro 3. Grupo estudado (código, pseudónimos, idades, média de idades e desvio-padrão, nível de proficiência).

O grupo a estudar é constituído por vinte e quatro alunos, quinze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os doze anos (média de idades = 9,75; desvio-padrão = 1,48). Verifica-se, portanto, alguma heterogeneidade em termos de perfil etário e de nível de proficiência linguística, variando entre nível de iniciação (A1) e elementar (A2). As entrevistas de explicitação analisadas têm em média 3 minutos de duração, cada uma, e foram realizadas pela professora de PLH que tinha as turmas ao seu

¹ Utilizamos, para fins de descrição, os níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, do Conselho da Europa: A corresponde ao nível de iniciação, B ao de Intermédio e C ao de Avançado. O nível de proficiência foi-nos revelado pela professora dos cursos, a quem agradecemos a constante colaboração, com base nos descritores usados pelo Camões, IP para a certificação linguística.

cuidado. As línguas utilizadas para a entrevista, tanto pela professora como pelos alunos, foram o português e o alemão, de acordo com as necessidades expressivas dos alunos e com as suas competências. Para além dos alunos descreverem e comentarem os seus desenhos, a professora aproveita as respostas dos alunos para os questionar acerca dos contextos e das ocasiões de contacto com as diferentes línguas desenhadas.

3.3 Uma análise pluridisciplinar

Nas duas secções seguintes, analisaremos o conjunto deste corpus recorrendo às duas visões disciplinares. As intersecções entre ambas as abordagens, assim como perspectivas para investigações futuras articuladas, serão expostas nas conclusões da presente contribuição.

3.3.1 A Didática de Línguas face ao discurso dos entrevistados

A DL tem vindo a assumir uma viragem plurilingue e intercultural das suas preocupações e objetos de investigação, conforme explicitámos antes. Em relação às entrevistas recolhidas, uma análise que focaliza a DL tenderá a observar, do ponto de vista investigativo, aspetos relacionados com a motivação face à aprendizagem, as imagens/representações sociais associadas à Língua e à Cultura Portuguesas, assim como a estratégias de aprendizagem e de uso da língua.

O primeiro exemplo é retirado da entrevista E1 e visa aspetos relacionados com a gestão de línguas em diferentes contextos do quotidiano. Nele a criança explica o desenho que produziu, em que se auto-retrata a falar português e alemão. Na sequência dessa produção, a professora interroga a criança acerca dos contextos de aprendizagem e de uso de ambas as línguas (intervenções 5, 10, 12 e 19, por exemplo):

(1) Excerto da entrevista E1:

1. Professora: E o que é que estás a fazer aí?
2. Aluna (Amélia): ((risos)) eu tou ((risos)) eu tou a fazer...uma menina que também sou eu...e...tou a... pintar q...que tou a falar português e alemão...tou a apender...
3. Professora: Português e alemão?
4. Aluna (Amélia): Sim.
5. Professora: Então diz-me...diz-me uma coisa...como é que tu aprendes este português?
Por exemplo

6. Aluna (Amélia): Com a minha professora Fátima
7. Professora: É?...e:...e alemão? Como é que tu aprendes?
8. Aluna (Amélia): Na minha escola alemã
9. (...)
10. Professora: E a ler?...Ok...hmm...quando tu estás na escola alemã...que língua é que tu falas com...com...com os teus colegas?...o que é que tu falas na escola?
11. Aluna (Amélia): Alemão...e falamos assim...sobre joga::r...
12. Professora: E::...em casa que língua é que tu falas?
13. Aluna (Amélia): Português e alemão
14. Professora: É?...quando é que tu falas português em casa por exemplo?
15. Aluna (Amélia): ((ruídos)) na casa ((risos)) comer e a ver televisão
16. Professora: É?? E tu vês muita televisão portuguesa?
17. Aluna (Amélia): Sim
18. (...)
19. Professora: Então imagina que tu te encontras com esses teus amigos que falam...que também são portugueses como tu... ou que têm pais portugueses...que língua é que vocês falam...entre vocês? Por exemplo...quando tu te encontras com a Joana no Centro Português...que língua é que tu falas? Com a Joana lá...
20. Aluna (Amélia): Também em alemão...e...mas muitas vezes alemão...não português
21. Professora: Porque não português?
22. Aluna (Amélia): ((risos)) Ela não fala bem português...e eu também não buem...mas aprendi mais com ela...é...aprendi mais...
23. Professora: Mais cedo que ela?
24. Aluna (Amélia): Sim Amélia, 8 anos

As respostas às questões da professora evidenciam uma vivência linguística assumidamente bilingue, em que os códigos se repartem quotidianamente, sendo o alemão a língua da “escola alemã” e o português a língua da “escola portuguesa” (designação corrente atribuída aos cursos extra-curriculares de português). Em casa, as práticas comunicativas são bilingues, assim como são bilingues as práticas comunicativas entre crianças que dispõem das duas línguas, conforme afirmado quase invariavelmente por todas os alunos entrevistados.

Do ponto de vista da DL, é ainda importante notar a forma como a criança tem consciência dos contextos e das situações de uso das duas línguas, assim como as

justificações que avança para as descrever, relacionadas, muitas vezes, com questões de proficiência (auto e hetero avaliação de competências).

Acerca, agora, da forma como as crianças percebem a relação entre as línguas dos seus repertórios plurilingues, comentamos, desta feita, um excerto retirado da entrevista E2, na sequência de um desenho em que a criança se desenhava a falar português, alemão e inglês. Novamente, as ilicitações da professora são fundamentais para compreender a relação entre os diferentes repertórios linguísticos da criança lusodescendente:

(2) Excerto da entrevista E2:

1. Professora: Ok...hhh...onde é que tu...ou...que língua é que tu falas mais quando estás na tua escola alemã?...quando vais à escola alemã...que língua é que tu falas mais?
2. Aluno (Dinis): Alemão
3. Professora: Alemão? E:...e em casa...que língua é que tu falas mais?
4. Aluno (Dinis): As duas coisas...mas às vezes ((incompreensível)) até é mais português
5. Professora: Ai é?...E por que é que tu falas mais o português por exemplo?
6. Aluno (Dinis): (Porquê) a minha mãe não sabe falar bem o alemão
7. Professora: Ok...hmm...e por exemplo...e dizes aí que aprendes inglês...quando é que tu falas inglês (por exemplo)?
8. Aluno (Dinis): Quando?
9. Professora: Sim
10. Aluno (Dinis): hhh...na terceira classe...como se di... fala?
11. Professora: Sim...mas então...quando é que tu falas inglês, quando é que tu tens oportunidade de treinar o inglês
12. Aluno (Dinis): Hhh...outra vez também...no...foi nas férias a Portugal...e...hhh...tava lá um francês e eu falei com ele em inglês
13. Professora: Ah...não sabias francês e utilizaste o inglês pra falar com ele?
14. Aluno (Dinis): ... Dinis, 12 anos

Neste exemplo, compreendemos a interpenetração de línguas que fazem destas crianças “sujeitos plurilingues”, na designação de Kramersch (2009), para quem a vida faz sentido na confluência dos seus repertórios. Na verdade, não parece haver, no discurso das crianças entrevistadas, um sentimento de concorrência entre as línguas, mas antes a consciência do seu uso situado, de acordo com os contextos e com os interlocutores, sendo que estes são avaliados, como no exemplo anterior, de acordo com as suas competências (havendo uma

distribuição entre os que melhor dominam a LH e os que melhor dominam a língua maioritária). Do mesmo modo, este excerto deixa compreender a forma como a criança usa os seus recursos noutra tipo de situações de comunicação: quando em viagem a Portugal (contexto em que refere falar português), a criança refere o uso do inglês para interagir com um falante francófono (12), mostrando a acessibilidade dos seus repertórios e o seu uso flexível.

Um outro exemplo ilustrativo da consciência do uso diferenciado e situado das línguas do repertório bilingue em construção pode ser o da entrevista E4:

(3) Excerto da entrevista E4:

1. Professora: É o alemão? E...e...se tu tiveres ...se tu tiveres...por exemplo...num grupo de amigos portugueses...ou que também sabem falar português...ou que ...ou que...ou não...hhh...o que é que vocês falam?...que língua é que vocês falam entre vocês?
2. Aluna (Jéssica): Hhhh...depende...por exemplo...se for alguém que saiba falar as duas línguas...é sempre diferente...e alguém que só saiba falar português falamos todos português
3. (...)
4. Professora: Então diz...diz-me por exemplo...quando é que tu falas alemão em casa?
5. Aluna (Jéssica): Com o Lucas
6. Professora: Com o teu irmão?...E quando é que tu falas (o) português por exemplo?
7. Aluna (Jéssica): Com os meus pais
8. Professora: Com os teus pais?...É mais o português?
9. Aluna (Jéssica): (...)
10. (...)
11. Professora: E:::...dá-me outro exemplo na aula de alemão por exemplo...como é que tu aprendes o alemão?
12. Aluna (Jéssica): Alemão...a fazer (os) trabalhos que estão no livro
13. Professora: Que estão no livro?
14. Aluna (Jéssica): (...)
15. Professora: E:::...o inglês? Uma coisa que tu faças nas aulas de inglês? Pa aprender...
16. Aluna (Jéssica): Também a fazermos coisas com o livro Jéssica, 9 anos

Neste exemplo, a aluna mostra bem a consciência que tem da variabilidade dos repertórios de cada criança lusodescendente, não sendo capaz de dar uma resposta direta a

uma questão em torno da categoria única “grupo de amigos portugueses” (1). Diante da pergunta, a sua consciência plurilingue fá-la distinguir entre os amigos que “sabem falar as duas línguas” e os que “só sabem falar português”. Diante destes dois perfis, a escolha de línguas é também diversa, sendo bilingue no primeiro caso e monolíngue no segundo (veja-se, ainda, o excerto 8).

Este terceiro excerto evidencia ainda a distribuição de línguas dentro do agregado familiar: com os pais, neste caso de primeira geração de imigrantes, o português assume-se como língua de comunicação, ao passo que, com o irmão, o alemão conquistou esse papel. Esta referência é comum a várias das entrevistas recolhidas. Um dos poucos contextos a que são associadas práticas exclusivamente monolíngues são as conversas com os avós (BRAUN, 2012; MELO-PFEIFER, 2013) e as visitas a Portugal, conforme ilustra o exemplo seguinte (entrevista E9):

(4) Excerto da entrevista E9:

1. Professora: Ok...aqui na escola...que língua é que tu falas?
2. Aluna (Bina): Mais alemão
3. Professora: Mais alemão?...E em casa... que é que tu falas?
4. Aluna (Bina): Português
5. Professora: Porquê? Que tu falas português?
6. Aluna (Bina): Porque a minha avó tá cá...e depois tenho que falar...pt...português...porque ela não percebe nenhuma língua...
7. Professora: Não percebe nenhuma língua? (Tens que) falar português?
8. Aluna (Bina): Sim
9. Professora: Por exemplo...e quando a tua avó não está cá...e estás só com os teus pais...que língua é que tu falas?
10. Aluna (Bina): Português e alemão Bina, 9 anos

Este excerto, associado ao anterior, ilustra a evolução do uso da língua portuguesa nas Comunidades Portuguesas na Diáspora, assim como noutros contextos migratórios (conforme relatado, por exemplo, em BRINTON, KAGAN e BAUCKUS, 2008 ou em GARCÍA, ZAKHARIA e OTCU, 2013), no seio da família e entre gerações:

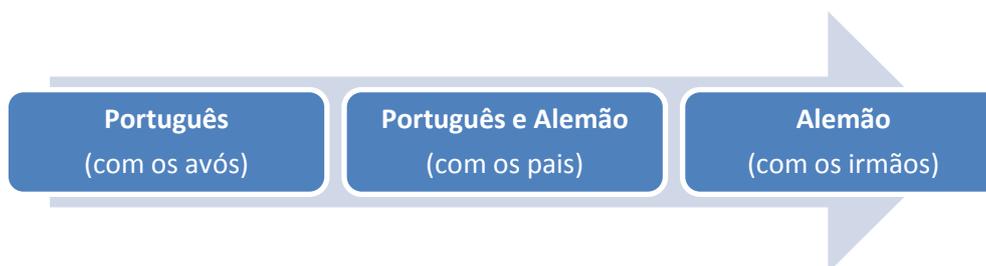


Figura 1. Uso dos repertórios em Português.

Retomando a aceção plurilingue de que anteriormente demos conta, será de discutir o exemplo a E5, em que os repertórios da LH se articulam não apenas com a língua majoritária do país de acolhimento ou com as línguas estrangeiras do currículo escolar, mas também com as LH de outras comunidades imigrantes:

(5) Excerto da entrevista E5:

1. Professora: Diz-me lá:....que é que está a fazer esta menina aqui neste desenho?...quem...por exemplo...primeiro...que é esta menina?
2. Aluna (Vania): É a Vanessa...sou eu
3. Professora: És tu? E que é que tás a fazer aqui?
4. Aluna (Vania): Eu estou a falar(e)...tou a falar português alemão e inglês francês e...turco
5. Professora: Tu sabes falar essas línguas todas?
6. Aluna (Vania): Hhhh...português alemão inglês e francês sim...tou a estudar na escola...e turco...a minha amiga sempre fala comigo assim pra aprender um bocadinho porque ela fala com outro...(.) com o pai dela...e assim (...) pra saber uma coisa ela...
7. Professora: [Então ela ensina-te?]
8. Aluna (Vania): Sim
9. Professora: Essa tua amiga acaba por ensinar-te umas palavras em turco...
10. Aluna (Vania): Sim Vania, 11 anos

Neste exemplo, a criança refere o desenvolvimento simultâneo de competências linguístico-comunicativas em línguas com diferentes estatutos (4): português (LH), alemão (língua majoritária), inglês e francês (línguas do currículo escolar) e turco (língua da mais numerosa comunidade imigrante na Alemanha).

3.3.2 Uma análise linguística dos repertórios

Os excertos acima apresentados, além de permitirem uma análise detalhada da importância de fatores motivacionais, sociais e didático-pedagógicos no Português Língua de Herança, constituem também uma riquíssima fonte de material de análise linguística.

A primeira observação a realçar do ponto de vista linguístico prende-se com as competências comunicativas destas crianças, que são capazes de interagir com o seu interlocutor recorrendo à sua LH de forma livre e natural, combinando-a com a língua maioritária (o alemão) quando, por diversas razões, sentem essa necessidade. Este dado permite-nos concluir que, mesmo tendo um contacto mais reduzido com a língua portuguesa e preferindo comunicar em alemão, a quantidade de exposição recebida é suficiente para impulsionar o processo de aquisição do português e o desenvolvimento de competências produtivas na LH, ainda que com características que a diferenciem das aquisições em Portugal por crianças da mesma idade. De facto, a faculdade da linguagem permite ao ser humano desenvolver competência linguística mesmo em condições de exposição muito limitada à língua-alvo. Apesar de esta observação não ser de todo uma novidade, nunca é demais destacá-la pela sua importância extraordinária para a valorização do multilinguismo. Uma das condições para que a competência bilingue se desenvolva é, de facto, a exposição a *input* relevante, ou seja, a criança bilingue tem de ter a oportunidade (e a necessidade) de recorrer à sua LH em contextos sociais, por exemplo através da convivência com os avós e outros membros da comunidade emigrante, a presença do português no núcleo familiar mais restrito (pais e irmãos), as viagens a Portugal e as aulas extracurriculares de português. A distribuição das práticas linguísticas, apresentada na figura 1, representa, por conseguinte, constelações de uso da LH que possibilitam efetivamente o desenvolvimento de uma competência bilingue do FH.

Importa, agora, olhar com mais detalhe para as produções linguísticas destes falantes, exemplificadas nos excertos selecionados. Para tal focaremos uma propriedade linguística em particular: o uso dos tempos/modos verbais.

Um dado indiscutível na aquisição da linguagem é que a criança exposta naturalmente a uma língua constrói o seu conhecimento linguístico paulatinamente, num percurso dinâmico e escalado. No caso da classe verbal, considera-se que, na maioria das línguas, a criança começa por produzir formas verbais sem flexão (os chamados infinitivos de raiz, WEXLER, 1994) e, à medida que desenvolve a sua competência linguística, vai adquirindo as

propriedades associadas ao verbo, como a concordância e as categorias de tempo, modo e aspeto. A criança que adquire o português como L1 começa por produzir o presente do indicativo (por volta dos dois anos de idade) e depois vai, sucessivamente, adquirindo as outras categorias temporais, modais e aspetuais. É só nos últimos estágios de aquisição, por volta dos nove/dez anos de idade, que todo o complexo sistema verbal está acessível à criança.

Tendo em mente esta breve resenha, voltemos então aos excertos (1) a (5). Um olhar mais atento às construções verbais utilizadas pelas crianças evidencia um uso diferenciado e contextualmente adequado de várias formas verbais adquiridas em estágios de aquisição mais avançados, denotando um processo de aquisição da LH muito adiantado.

Uma das propriedades verbais que mais dificuldades causa a falantes de Português Língua Estrangeira (PLE) é a distinção aspetual ‘perfeito’ – ‘imperfeito’, realizada no uso distinto dos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito (veja-se, por exemplo, o trabalho de LEIRIA, 1991). Mesmo em níveis de proficiência muito elevados, falantes de PLE tendem a confundir estes tempos. O excerto (2), do qual retiramos agora a frase apresentada em (6) mostra-nos que o Dinis, de facto, adquiriu esta distinção na sua LH. O falante não releva qualquer dificuldade em passar do uso da forma verbal «foi» no pretérito perfeito, quando descreve um ‘estado pontual no passado’, para o pretérito imperfeito em «(es)tava» a indicar um estado durativo, voltando ao pretérito perfeito em «falei» onde refere um evento pontual passado.

(6) Aluno (Dinis): Hhh...outra vez também...no...**foi** nas férias a Portugal...e...hhh...**tava** lá um francês e eu **falei** com ele em inglês

A mesma capacidade é demonstrada por Bia na frase do seguinte excerto (da entrevista E15), que exprime as duas classes aspetuais ‘imperfeito’ – ‘perfeito’ usando o verbo modal ‘poder’ no pretérito do imperfeito e ‘escolher’ no pretérito imperfeito.

(7) Excerto da entrevista E15

1. Professora: Latim?...Tu também aprendes latim?
2. Aluna (Bia): Sim
3. Professora: E porquê? Por que é que escolheste o latim?

4. Aluna (Bia): Porque ...na minha escola podia-se escolher...ou latim ou francês...mas francês também se podia escolher na oitava classe e por isso eu escolhi latim

Bia, 11 anos

Outra propriedade verbal que é adquirida geralmente mais tarde no desenvolvimento da linguagem é a seleção do modo conjuntivo (BLAKE, 1983). O seu uso é indicativo de que a criança já se encontra em estágios de aquisição bastante avançados. É, por isso, de destacar o uso de formas verbais no modo conjuntivo por parte das crianças em estudo. Veja-se, por exemplo, o seguinte excerto da entrevista E7.

(8) Excerto da entrevista E7

1. Professora: Com os alemães falas português?

2. Aluna (Rosa): Às vezes...se eles também conseguem português...também falo

Rosa, 8 anos

Rosa usa o futuro do conjuntivo ('conseguirem') num contexto em que pretende expressar uma condição necessária no futuro para que a ação 'falar português' ocorra. A idade da criança (8 anos) mostra-nos que este saber intuitivo do sistema verbal português foi adquirido numa fase do seu desenvolvimento em que também crianças monolíngues do português (europeu) começam a adquirir e a usar produtivamente esta estrutura.

Gostávamos ainda de chamar a atenção para a capacidade demonstrada pelos alunos entrevistados em usar estruturas complexas particulares do português que não têm qualquer correspondência estrutural na sua língua maioritária, o alemão. Assim, é de realçar o uso de construções verbais perifrásticas do tipo 'estar + a + verbo principal', por exemplo para exprimir o valor aspetual imperfetivo atéllico como na frase 2 do excerto E1, aqui retomado em (9):

(9) Aluna (Amélia): ((risos)) eu tou ((risos)) eu **tou a fazer**...uma menina que também sou eu...e...**tou a... pintar** q...que **tou a falar** português e alemão...**tou a aprender**...

Outro exemplo indicativo da complexidade do processo de aquisição da LH, cujo sistema morfossintático tende a apresentar um desenvolvimento independente da língua dominante, é o uso do infinitivo flexionado, uma estrutura muito particular do português, sem

correspondência em alemão. Ao usar a forma ‘fazermos’ (na frase 16 da E4, aqui retomada no exemplo 10), Jéssica demonstra que esta estrutura é parte integrante da sua gramática mental.

(10) Aluna (Jéssica): Também a **fazermos** coisas com o livro.

Concluindo esta breve análise, os dados recolhidos mostram-nos um quadro de aquisição natural da LH bastante desenvolvida que contraria claramente a ideia de aquisição deficitária. São, pelo contrário, evidência de uma competência linguística que integra propriedades complexas, particulares da LH. Embora esta análise tenha focado casos individuais e não se baseie numa análise de grupo com fundamentação estatística (para tal veja-se, por exemplo, SANTOS e FLORES, 2013), permite-nos concluir que, mesmo em condições de exposição reduzida, o FH é capaz de construir uma sistema linguístico complexo e autónomo, evidenciando a importância de outros fatores internos e externos no desenvolvimento linguístico (como a qualidade do input, a idade, as relações que é capaz de estabelecer entre as diferentes línguas do seu repertório plurilingue, a frequência de aulas de Português, ...).

4. Síntese e perspectivas

A análise efetuada permite destacar a confluência de algumas linhas de força da investigação em DL e da Linguística acerca das LH. Essas linhas de força, conforme nos parece, têm que ser compreendidas à luz de uma perspectiva plurilingue da DL, em diálogo constante com uma abordagem linguística que valorize o foco em aspetos internalistas do sujeito-falante mas saiba conjungá-la com uma perspectiva socioconstrutivista, baseada nas *affordances* proporcionadas pelos diferentes contextos sociais e interacionais.

A primeira daquelas linhas de força é a centralidade que ambas as disciplinas conferem aos discursos dos Falantes de Herança, numa perspectiva compreensiva dos fenómenos aquisitivos e linguísticos.

A segunda é a relevância que ambas concedem ao contexto e às vivências migratórias, designadamente às formas, qualidade e quantidade de contacto que aqueles falantes têm com as suas línguas, com particular destaque para a LH e a língua maioritária. Neste quadro, ambas as disciplinas conferem particular destaque ao contexto da investigação,

designadamente ao estatuto das línguas investigadas, ao perfil etário dos informantes, às línguas que constituem os seus repertórios e ao espaço-tempo em que estão inseridos.

Uma terceira linha de confluência é o reconhecimento, baseado nas análises efetuadas, de que se torna necessário sair de um paradigma exclusivamente comparativo da análise do desenvolvimento de competências, quer entre os falantes de herança e os “falantes nativos”, quer entre os FH e os aprendentes de uma língua estrangeira, uma vez que esses paradigmas, conforme evidenciámos, se revelam insuficientes para mostrar a singularidade do perfil do FH. Esta perspetiva, que coloca o FH quer numa posição de défice, quer numa posição de vantagem, respetivamente, não dá conta da originalidade dos seus repertórios, enquanto conjunto de saberes em evolução, feito de múltiplas confluências. Na verdade, para dar um exemplo, outros fatores podem estar na origem de diferentes aspetos presentes em produções “atípicas”, designadamente a influência de línguas terceiras (para sair do paradigma monolíngue e bilingue), designadamente das línguas estrangeiras aprendidas em contexto escolar, ou mesmo o contacto com outros FH, com repertórios linguísticos em diferentes estágios de desenvolvimento. Ora, convém reconhecer que se torna empiricamente difícil descrever repertórios linguísticos dos FH sem utilizar conceitos (geralmente da Linguística) que não induzam termos de comparação com outros falantes: na verdade, conforme tentámos dar conta, é muitas vezes por via da comparação que se reconhecem as falácias das teorias dominantes que tendem a ver o FH numa perspetiva de défice.

Relacionada com aquela terceira linha de força, podemos mencionar uma outra: ambas as abordagens, a didática e a linguística, questionam a vantagem, a pertinência e mesmo a justiça da classificação de alunos através de níveis de proficiência e de quadros de referência para a LH, como a que tem estado em uso (designadamente nas provas de certificação do Ensino Português no Estrangeiro, aprovadas por publicação da Portaria nº 232/2012 de 6 de agosto). Com efeito, esta classificação de todas as competências num só nível de proficiência não dá conta dos desiguais desempenhos em cada uma das competências (de compreensão e de expressão, oral e escrita, e de interação verbal), nem dos repertórios prévios destes alunos. Seria importante, no entender desta versão e caso se verificasse mesmo necessário, avaliar todas as competências de forma dissociada, atribuindo um nível a cada uma. Na verdade, retomando Blommaert (2010), é provável que as competências de compreensão, expressão e de interação se encontrem em patamares bastante diferentes, não fazendo, por isso, sentido atribuir um nível de proficiência global e homogeneizante, descurando o perfil altamente

heterogéneo dos FH. Se deixámos essa informação no quadro que apresenta o nosso corpus (quadro 3), foi para melhor explicitarmos o seu desfazimento em relação ao contexto de ensino-aprendizagem da LH, tendo em conta a perspetiva linguística apresentada e as provas que posteriormente avançámos de um desenvolvimento linguístico e comunicativo bastante mais avançado.

Em termos de perspetivas futuras, consideramos importante, à luz de uma visão articulada entre Linguística e DL, que a análise dos repertórios dos FH não se esgote em modelos comparativos e tenha em linha de conta a necessidade de incluir nas suas análises as dinâmicas plurilingues subjacentes aos percursos migratórios, que incluem contactos com outras comunidades e com línguas estrangeiras curriculares. Torna-se ainda relevante que as metodologias de ensino-aprendizagem da LH em contexto escolar ou extra-escolar tenham em consideração aspetos relacionados com os processos e as dinâmicas de aquisição das LH, desenvolvendo atividades e ritmos diferenciados de aprendizagem, de acordo com o tipo e a quantidade do contacto com aquela língua, bem como com a fase de desenvolvimento da competência linguística do aprendente dessa língua. Deste modo, os desafios colocados à diferenciação pedagógica em sala de aula, enformados por esta dupla perspetiva linguística e didática, levam em linha de conta, não apenas o suposto (e discutível) nível de proficiência linguística em que o aprendente se encontra, mas sobretudo as modalidades e o grau de contacto com a LH. Um corolário óbvio desta articulação é a necessidade de desenvolver perspetivas pedagógico-didáticas *bottom-up*, que se distanciem de programas “taille unique”, pronto-a-vestir (a cómoda perspetiva *top-down*).

Finalmente, convém realçar que ambas as perspetivas disciplinares reconhecem que a “competência linguística” não é um produto estável, mas antes um processo dinâmico e inacabado, fruto das experiências linguísticas e das biografias dos falantes (BLOMMAERT, 2010). Por este motivo, e corroborando a originalidade do presente estudo, torna-se necessário, quer para a Linguística, quer para a DL, analisar as interações sociais (em sala de aula, mas também em sociedade e no seio da comunidade na diáspora) em que estas competências se desenvolvem e usam, destacando a heterogeneidade semiótica dos recursos do FH (línguas, gestos, posturas, ...).

Ora, num momento em que DL e Linguística se encontram a braços com um “*multilingual turn*” (MAY, 2014) nos seus paradigmas epistemológicos, ainda é difícil conciliar os instrumentos conceptuais de que dispõem com esta abordagem “multi”. De facto,

reconhecemos que, em alguns momentos desta contribuição, esta tensão entre a abordagem mais flexível e dinâmica dos repertórios do FH, por um lado, e os conceitos e as tradições investigativas existentes, por outro lado, ainda está presente, quer na abordagem didática, quer na da linguística. No entanto, o trabalho aqui realizado no sentido de desocultar e de tematizar estas tensões e linhas de confluência disciplinares torna este campo de investigação (e a perspectiva pluridisciplinar adotada) uma área emergente de pesquisa e de questionamento, interrogando as duas disciplinas acerca do desenvolvimento dos seus paradigmas científicos.

Agradecimentos

Este trabalho foi possível devido ao financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto de I&D «Português como Língua de Herança e mudança linguística» (referência EXPL/MHC-LIN/0763/2013). As autoras agradecem ainda à Professora Doutora Maria Helena de Araújo e Sá, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal), pela releitura e pelos comentários que permitiram enriquecer este texto. Agradecimentos são também devidos à professora Fátima Silva e aos seus alunos, pela colaboração e pelo acesso que nos deram às suas linguagens e subjetividades.

Referências

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; BARTOLOMEU, I.; MARTINS, F.; MELO, S.; SANTOS, L.; SIMÕES, A. R. Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In: NETO, A. et al. **Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios**. Évora: Universidade de Évora, p. 489-506, 2003.

BILLIEZ, J. Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire. **LIDEL**, n. 2, 1989, p. 17-50.

BLAKE, R. Mood Selection among Spanish Speaking Children, ages 4 to 12. **The Bilingual Review**, n. 10, 1983, p. 21-32.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

BRAUN, A. Language maintenance in trilingual families – a focus on grandparents. **International Journal of Multilingualism**, n. 9.4, 2012, p. 423-436. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2012.714384>

BRINTON, D. M.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (ed.). **Heritage Language Education**. A new field emerging. Oxon: Routledge, 2008.

CARREIRA, M.; KAGAN, O. The results of the National Heritage Language Survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. **Foreign Language Annals**, n. 44.1., 2011, p. 40-64. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>

CASTELLOTTI, V. Les enseignants de “langues (et cultures) d’origine” Chronique d’une disparition opportune?. In CADET, L.; GOES, J.; MANGIANTE, J.-M., **Langue et Intégration** - Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire. Bern : Peter Lang. p. 83-94, 2010.

COOK, V. (ed.). **Effets of the second language in the first**. Clevedon : Multilingual Matters, 2003.

COSTE, D.; Moore, D.; ZARATE, G. **Plurilingual and pluricultural competence**. Strasbourg: Language Policy Division, 2009. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf. Acesso em 25 janeiro 2014.

CUMMINS, J. **Heritage language education**: A literature review. Toronto, ON: Ministry of Education, 1983.

DE HOUWER, A. **Bilingual first language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2009.

DUARTE, J. **Bilingual language proficiency**. A comparative study. Münster: Waxmann, 2011.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. (eds.) **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.

FLORES, C. Language Attrition: uma sinopse das principais questões de investigação. **Diacrítica. Ciências da Linguagem**, n. 21.1, 2007, p. 107-126.

FLORES, C. The effect of age on language attrition: Evidences from bilingual returnees. **Bilingualism**. *Language and Cognition*, n. 13.4, 2010, p. 533-546. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/S136672890999054X>

FLORES, C.; BARBOSA, P. When reduced input leads to delayed acquisition: a study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers. **International Journal of Bilingualism**. FirstOnline, 2012.

GARCÍA, O.; ZAKHARIA, Z.; OTCU, B. (ed.). **Bilingual Community Education and Multilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

JUSTINO, D. **Difícil é educá-los**. Lisboa: FFMS & Relógio d'Água, 2010.

- KRAMSCH, C. **The Multilingual Subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- LEIRIA, I. **A aquisição por falantes de Português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretérito Perfeito e Imperfeito**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 1991.
- MAY, S. **The Multilingual Turn**. Oxon: Routledge, 2014.
- MELO-PFEIFER, S. The role of the family in Heritage Language use and learning: impact on heritage language policies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. Taylor & Francis Group, 2014.
- MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, n. 12, 2012, p.1-30. Disponível em http://l1_publication-archive.com/public?fn=document&id=2497&repository=1 Acesso em 25 janeiro 2014.
- MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. Dessine-moi tes langues et je te dirais qui tu es: le rapport des enfants *lusodescendants* au portugais comme langue-culture d’origine en Allemagne. **Les Cahiers de l’ACEDLE**, 2013. Disponível em <http://acedle.org/spip.php?article3687>. Acesso em 25 janeiro 2014.
- MEISEL, J. M. **First and second language acquisition: Parallels and differences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511862694>
- MEISEL, J. M.. Heritage Language Learners: Incomplete Acquisition of Grammar in Early Childhood. **VERBA, Anuario Galego de Filoloxia**. Special Issue, 2014.
- MONTRUL, S. Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. **Bilingualism: Language and Cognition**, n. 5.1, 2002, p.39-68.
- MONTRUL, S. **Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.39>
- MOUSSOURI, E. Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d’une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d’origine. **Les Cahiers de l’ACEDLE**, n. 7.2, 2010, p. 139-168. Disponível em http://acedle.org/IMG/pdf/Moussouri_Cahiers-Acedle_7-2.pdf. Acesso em 5 fevereiro 2014.
- PASCUAL Y CABO, D.; ROTHMAN, J. The (il)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. **Journal of Applied Linguistics**, n. 33, p. 450-455, 2012.
- PINHEIRO, T. Vernetzte Identitäten: Repräsentationen portugiesischer Emigration im deutschsprachigen Internet. In: PINHEIRO, T., **Portugiesische Migrationen**. Geschichte,

Repräsentationen und Erinnerungskulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, p.175-196. **crossref** http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92107-5_10
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92107-5>

PIRES, A. Linguistic competence, poverty of the stimulus and the scope of native language acquisition. In: FLORES, C. **Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo**. Braga: Húmus/CEHUM, 2011, p. 115–144.

PIRES, A.; ROTHMAN, J. Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. **The International Journal of Bilingualism**, n. 13.2, 2009, p. 211-238. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1177/1367006909339806>

POLINSKY, M. American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition. In: **Formal Approaches to Slavic Linguistics**. Cornell Meeting. Ann Arbor: Michigan Slavic Publications, 1995.

RINKE, E.; FLORES, C. Heritage Portuguese bilinguals' morphosyntactic knowledge of clitics. **Bilingualism: Language and Cognition**. FirstView Article, 2014. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1017/S136672891300076X>

RONJAT, J. **Le développement du langage observé chez un enfant bilingue**. Paris: Librairie Ancienne H. Champion, 1913.

ROTHMAN, J. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. **The International Journal of Bilingualism**, n. 13.2, p. 155-163, 2009. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1177/1367006909339814>

SIMÕES, A. R.; MELO-PFEIFER, S., Les associations d'immigrants comme des espaces d'apprentissage de l'intégration : une étude comparative en contexte portugais. In: CADET, L.; J. GOES & J.-M. MANGIANTE (dir.) **Langue et Intégration** - Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire. Bern : Peter Lang. 2010, p. 133-150.

SANTOS, A.L.; FLORES, C. Elipse do SV e distribuição de advérbios em Português Língua de Herança e L2. In: SILVA, F., FALE, I.; PEREIRA, I. **Textos Selecionados do XVIII Encontro da APL**. Lisboa : APL, p.563-584, 2013.

SOARES, C. Die portugiesische Auswanderung nach Deutschland – eine empirische Untersuchung. In: PINHEIRO, T. **Portugiesische Migrationen. Geschichte, Repräsentationen und Erinnerungskulturen**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p.107-130, 2010. **crossref** http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92107-5_7

TSE, L. Resisting and Reversing Language Shift: Heritage-Language Resilience among U.S. Native Biliterates. **Harvard Educational Review**, 71/4 (676-708), 2001.

VALDÉS, G. The teaching of minority languages as foreign languages: Pedagogical and theoretical challenges. **Modern Language Journal**, n. 79, p. 299–328, 1995. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/329348> <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106.x>

WEXLER, K. Optional Infinitives, Head Movement and the Economy of Derivations. In: LIGHTFOOT, D.; HORNSTEIN, N. **Verb Movement**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 305–382. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511627705.016>

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.

Artigo recebido em: 10.02.2014

Artigo aprovado em: 16.05.2014

Imigrante angolano e subjetividade em conflito: e(in)screver-se e resistir em *blog*¹

Angolan immigrant and subjectivity in conflict: writing and resisting in *blog*

Thiago André Rodrigues Leite*

RESUMO: Neste artigo, a questão da subjetividade do imigrante tem um lugar fundamental, em virtude de ela exercer e sofrer os efeitos de sua integração ao novo país ou ao lugar para onde se moveu e, por conseguinte, sua permanência nesse lugar ou sua volta ao lugar de origem. Interessa-nos a subjetividade do imigrante associada ao mundo virtual, visto que esse âmbito tem contribuído para a (re)configuração subjetiva. Na virtualidade, chamamos a atenção para os diários virtuais, *blogs*, os quais se configuram como um lugar de se narrar, de se mostrar. Acreditamos que algumas narrativas em *blog* se relacionem a um exercício de escrita de si, a qual é uma via para a construção da subjetividade, visto que essa escrita acontece a partir de narrativas de si. Estas narrativas podem indiciar um movimento de resistência. Nesse sentido, objetivamos verificar, a partir da análise de narrativas de um *blog*, como um imigrante angolano faz esse possível movimento de resistência. No entanto, para este artigo, escolhemos uma narrativa para discutir os possíveis indícios de resistência, materializados em elementos discursivos, que apontariam para os conflitos na subjetividade desse imigrante angolano.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração. *Blog*. Escrita de si. Resistência. Subjetividade.

ABSTRACT: In this article, the matter of the immigrant subjectivity has a fundamental space, owing to it exerts and suffers the effects of his integration to the new country or to the new place to where moved and, therefore, his stay in this place or his return to the birthplace. We are interested in the immigrant subjectivity associated with the virtual world, since this scope has contributed to the subjective (re)configuration. In the virtual reality, we attract attention to the virtual diaries, *blogs*, which characterize as a space of self telling, of self showing. We believe that some narratives in *blog* are related to an exercise of self writing, which is a via to the construction of the subjectivity, because this writing happens from self narratives. These narratives can charge a movement of resistance. In this way, we aim at checking, from the analysis of narratives of a *blog*, how an Angolan immigrant makes that possible movement of resistance. However, to this article, we chose a narrative to discuss the possible charges of resistance, materialized in discursive elements, that would point to the conflicts in the subjectivity of this Angolan immigrant.

KEYWORDS: Immigration. *Blog*. Self writing. Resistance. Subjectivity.

¹ Este texto tem grande contribuição de orientação da Professora Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, orientação essa de Área Complementar, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Agradecemos a essa Professora a atenção, leitura e envolvimento empreendidos ao texto em questão. Além disso, gostaríamos de agradecer imensamente as contribuições dadas pela Professora Dra. Elzira Yoko Uyeno na qualificação de Área Complementar, as quais foram de suma importância para aprimorarmos nosso olhar em relação ao *corpus* analisado, bem como para reforçarmos nossas questões teóricas.

* Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorando pelo mesmo Programa. E-mail: thiago_leite81@yahoo.com.

1. Introdução

Neste artigo, a questão da subjetividade do imigrante tem um lugar fundamental, em virtude de ela exercer e sofrer os efeitos de sua integração ao novo país ou ao lugar para onde se moveu e, por conseguinte, sua permanência nesse lugar ou sua volta ao lugar de origem. Cumpre dizer que tomamos partido pela noção foucaultiana de subjetividade, subjetividade essa referenciada no social e no discurso, mas engendrada pelo particular do sujeito.

Por se tratar de um assunto relacionado à imigração, vale lembrar que parece ser cada vez mais comum a saída do país de origem para outros países em busca de novas perspectivas para a própria vida. O programa Profissão Repórter (Rede Globo), de 31 de julho de 2012, conforme matéria intitulada Gringos no Brasil, mostra que “o bom momento da economia brasileira está trazendo muitos estrangeiros [imigrantes²] ao país”, sobretudo os que são lusófonos. Ao se falar a mesma língua, há certa facilidade para o contexto de imigração. Entre os muitos imigrantes lusófonos, chamam-nos a atenção os imigrantes angolanos, posto que estes vêm para o Brasil comprar produtos, muitas vezes, básicos (roupas, calçados, etc.), a fim de revender tais produtos na Angola. Esse tipo de compra acontece, porque, segundo a matéria mencionada, “a Angola foi devastada por uma guerra civil que durou 27 anos. Por isso, quase tudo que se consome lá é importado”. Em outras palavras, podemos dizer que a maior parte dos produtos consumidos nesse país é importada. Dada a devastação que a guerra civil provocou, muitos angolanos têm imigrado definitivamente para o Brasil.

A imigração é um processo que implica a (re)configuração subjetiva³. Esse processo é conflituoso para os imigrantes, visto que, ao mesmo tempo em que eles anseiam a imigração, podem a ela resistir. De toda forma, imigrar é sinônimo de passar por conflitos subjetivos, pois ter contato com uma cultura estrangeira e sua língua é ceder ou resistir, de certa maneira, a elas. Portanto, os imigrantes (ou não) estão sempre propensos a serem (re)formulados pelo Outro, que comparece, neste caso, como sendo a sociedade de acolhida e seus valores (sua cultura, sua língua, etc.).

² Estamos tomando o estrangeiro como o próprio imigrante, pois estar na terra do outro é, de alguma forma, ser estrangeiro e, portanto, imigrante. Minimamente, o fato de o imigrante ter contato com outra cultura e, também, com outra língua presentifica a alteridade na própria subjetividade.

³ A questão da “(re)configuração subjetiva” permite pensar que a constituição subjetiva é um processo, no sentido de estar em constante movimento, uma vez que ganha novos traços (elementos linguísticos, enunciativos e discursivos) a partir de processos de subjetivação. Em outras palavras, a constituição subjetiva está sujeita a ser rearranjada pelos processos de subjetivação. Isso indica que novos traços são sempre passíveis de virem a constituir a subjetividade do sujeito.

Neste texto, interessa-nos a subjetividade do imigrante associada ao mundo virtual, visto que esse âmbito tem contribuído para a (re)configuração subjetiva. Na virtualidade, chamamos a atenção para os diários virtuais, *blogs*, os quais se configuram como um lugar de se narrar, de se mostrar. Os *blogs* constituem um gênero em que os bloguistas dizem de si, de maneira a serem ouvidos e, muitas vezes, aconselhados pelos internautas. Essa espécie de abertura promovida pela virtualidade indicia que a intimidade não é mais tão íntima, ou melhor, muito da esfera privada torna-se público. Por isso, “(...) a virtualização, ao contrário de decretar a morte do homem como se teme, inaugura uma nova forma de subjetivação e, portanto, uma nova ontologia” (UYENO, 2004, p. 12). Os *blogs* são uma prova cabal de que a virtualidade permite a emergência de novos modos de subjetivação⁴, haja vista que levam os bloguistas, por vezes, a desabafarem, havendo uma emergência significativa de narrativas. Essa emergência fundamenta nossa opção por esse gênero textual em detrimento de tantos outros gêneros textuais.

De acordo com Uyeno (2005), diferente dos diários tradicionais (não virtuais), os quais permitem o desabafo em silêncio, os diários virtuais permitem a ocorrência de diagnósticos, atestando seu efeito terapêutico. Conforme Uyeno (2005, p. 39), “por um efeito terapêutico, ao enunciar a experiência das faltas que cometeu e receber de seu leitor uma crítica, compreensão ou quaisquer comentários, o blogueiro [bloguista] se sente penitenciado, o que lhe permite vislumbrar a cura da angústia”. Os *blogs* parecem servir, então, como um gênero de exposição de si para que os outros (des)aprovem aquilo que vai sendo escrito sobre si. Aquele que confessa em *blog* aguarda, de certa forma, ser avaliado para tirar suas próprias conclusões acerca de si. Essa questão da avaliação pelo outro marca o caráter de relevância desse gênero textual relacionado à virtualidade. Os bloguistas, ao desabafarem em *blog*, podem encontrar eco em comentários, sendo, talvez, por isso, que os *blogs* têm a sua popularidade.

As narrativas em *blog* podem estar relacionadas a um exercício de escrita de si⁵, a qual é uma via para a construção da subjetividade, uma vez que essa escrita acontece a partir de

⁴ A partir da perspectiva foucaultiana, entendemos que os “modos de subjetivação” dizem respeito às práticas de relação de si que permitem a alguém se constituir sujeito de sua própria existência. No tópico **3. Sujeito (posição discursiva) e subjetividade: modos de objetivação e subjetivação**, aprofundamos um pouco esse conceito.

⁵ “Escrita de si” é um termo foucaultiano que aponta para uma prática de linguagem específica em que há um dizer de si. Vale lembrar que essa prática antecede Foucault, não sendo, pois, uma invenção foucaultiana.

narrativas de si. Estas narrativas podem indiciar um movimento de resistência⁶ a se identificar e a se deixar afetar pela cultura do outro, resistindo, assim, a ser subjetivado pelo e a subjetivar o outro. Assim, a partir das narrativas do *blog* “angolacontecomigo.blogspot.com.br”⁷, de Santareno (imigrante angolano), construímos nosso material de pesquisa. Nesse sentido, objetivamos verificar, a partir da análise dessas narrativas, como esse imigrante angolano faz esse possível movimento de resistência.

No entanto, para este artigo, escolhemos uma narrativa, intitulada “Que confusão...”, para discutir os possíveis indícios de resistência, materializados em elementos discursivos, que apontariam para os conflitos na subjetividade desse imigrante angolano. O exercício de análise foi norteado pelas seguintes perguntas: pautando-nos na narrativa “Que confusão...”, há indícios de resistência, no exercício da escrita de si, aos efeitos que a imigração possa ter sobre a (re)configuração subjetiva do imigrante angolano? Que possível funcionamento discursivo permite perceber tais indícios?

Entendemos que esses indícios, elementos discursivos, remeteriam a traços de subjetividade. Afirmamos haver “traços de” e não “a” subjetividade, porque, de acordo com Coracini (2007, p. 24), “é no exato momento em que [o sujeito] se submete às expectativas do outro – ou talvez por isso mesmo –, que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes da subjetividade que (se) diz”. Estamos tomando esses fragmentos (fagulhas) como traços de subjetividade e não como a subjetividade, visto que esta, por ser construída ao longo da vida, não é passível de ser “agarrada” completamente.

Sobre a estrutura deste texto, em um primeiro momento, discorreremos sobre a constituição do gênero *blog*. Depois, sobre uma possível relação entre as noções de sujeito, subjetividade e modos de subjetivação. Em seguida, falamos acerca das noções de escrita de si e de resistência. Por fim, discutimos a narrativa em questão e tecemos nossas considerações finais.

⁶ Minimamente, a resistência, segundo Foucault (1995), constitui o poder. Este, por sua vez, leva a manifestações de resistência, conforme procuramos discorrer mais adiante.

⁷ Consideramos oportuno salientar que há uma pequena quantidade de *blogs* de imigrantes lusófonos no Brasil.

2. *Blog* e sua constituição: exposição de si

O *blog*, como parte integrante do mundo da virtualidade, permite aos bloguistas que escrevam de uma maneira informal, no sentido de uma escrita “livre”⁸ de certas normas padrões, aproximando-se do modo cotidiano, coloquial, de (se) dizer. Dessa maneira, uma das características do *blog* dá-se pela incidência da oralidade na escrita. Referindo-se a essa característica, mas pontuando outras também, Coracini (2011, p. 27) afirma que

os *blogs* ou diários virtuais, também denominados ciberdiários, consistem numa escrita anônima, em que é possível falar de si a um outro totalmente desconhecido, numa linguagem não convencional, ou melhor, numa linguagem que, embora ancorada nas normas convencionais da escrita, apresenta outras características, dentre as quais se destacam as abreviações, as frases curtas e diretas, a escrita oralizada, a criação de neologismos.

Interessante observarmos que os bloguistas escrevem a (des)conhecidos. Tendo em vista que há certa projeção quando se está escrevendo, então há um leitor conhecido para quem a escrita de um determinado *blog* se endereça. Entretanto, não há garantia de que esse leitor em específico vá ler tal escrita. Por outro lado, pelo próprio fato da virtualidade, há um leitor desconhecido, leitor esse que se configura como anônimo. Como o gênero textual *blog* está disponível on-line, é impossível conhecer todos os seus leitores (os que já leram e os que lerão, por exemplo, um determinado *blog*), o que aponta para a característica indeterminada do *blog*, característica essa do próprio mundo virtual. Há casos em que um dado vídeo é postado na internet e, quando menos se espera, esse vídeo pode vir a se tornar um sucesso em âmbito nacional e, até mesmo, internacional, o que mostra a impossibilidade de determinação de seus leitores.

Por ser o anonimato uma das características essenciais da internet, muitos internautas se expõem. É por isso que, quanto mais houver a exposição de si nesse espaço, pensando especificamente em *blogs*, mais estes poderão ter a chance de serem acessados, comentados e recomendados. Essa exposição tem relação com a noção de sujeito do espetáculo, sujeito esse que vem como decorrência da sociedade definida por Debord (1997) como a sociedade do espetáculo. Para Debord (1997, p. 17),

⁸ A palavra “livre” está entre aspas, porque, apesar de o gênero *blog* não exigir a conformação às exigências da gramática normativa, há regras intrínsecas ao próprio gênero que fazem com que qualquer escrita esteja subordinada a certa norma. Isso significa que a língua permite diferentes possibilidades de emprego.

a sociedade que se baseia na indústria moderna não é fortuita ou superficialmente espetacular, ela é fundamentalmente espetaculoísta. No espetáculo, imagem da economia reinante, o fim não é nada, o desenrolar é tudo. O espetáculo não deseja chegar a nada que não seja ele mesmo.

A exposição de si é resultado do fato de que se vive na sociedade do espetáculo. De certa forma, estar nas redes sociais é fazer parte dessa exposição, visto que, geralmente, os internautas postam fotos pessoais, escrevem pensamentos próprios, colam links de vídeos que os chamam a atenção, etc. Coracini (2011, p. 39) acrescenta que, na sociedade do espetáculo, reality shows, “cada um exhibe a sua intimidade, os seus segredos, para gozar e provocar o gozo no outro”. A exibição da própria intimidade revela um modo específico de subjetivação que conforma o indivíduo em sujeito.

Há semelhança entre os diários não virtuais e os diários virtuais, pensando especificamente no caráter não estático de ambos. Conforme Coracini (2011, p. 29), “embora constitua um gênero distinto dos diários-papel, o *blog* é atravessado por eles, ou melhor, é por eles constituído”, de tal forma que há uma estrutura discursiva de funcionamento parecida entre eles. Assim como nos diários não virtuais, há, nos *blogs*, um contar o cotidiano, característica essa que aponta para um dos aspectos de constituição dos *blogs* enquanto gênero de e para a escrita de si. No entanto, parece que traços de subjetividade aparecem mais nos *blogs*, pois eles tendem, ao contrário dos diários não virtuais, a não serem feitos diariamente, mostrando que não há a “obrigação” de ali se escrever todo dia. Isso aponta para uma possível diferença entre os *blogs* e os diários não virtuais. Dessa maneira, os *blogs* não são exatamente diários tradicionais.

Outra semelhança entre esses gêneros textuais incide na presença do não verbal: fotos, desenhos, imagens em geral, etc. Essa presença, assim como a própria questão da caligrafia (em diários não virtuais) e da fonte da letra (em diários virtuais), pode indiciar certos sentidos em detrimento de outros e a possibilidade de certas posições discursivas e não outras. A realização de leituras e reflexões posteriores por parte de quem escreve os diários virtuais e não virtuais fundamenta mais uma semelhança entre tais gêneros. Como os *blogs* levam a uma exposição de si por meio da escrita, diríamos que esse gênero evoca uma escrita de si, abrindo para a configuração de uma posição discursiva específica e para possíveis traços de subjetividade daquele que ali se e(in)screve.

3. Sujeito (posição discursiva) e subjetividade: modos de objetivação e subjetivação

Na perspectiva foucaultiana, pensar o sujeito como posição discursiva pressupõe um determinado funcionamento em um dado discurso. Este permite que alguém enuncie daquela posição e tenha, assim, seu dizer validado. Desse modo, o sujeito é resultado de relações discursivas, o que implica considerar o histórico e o social na sua constituição.

O sujeito imigrante é exemplo de posição discursiva, uma vez que essa forma de se posicionar enquanto sujeito é produto das práticas discursivas daqueles que partem do país de origem para outros países e daqueles que os recebem. Essas práticas, que são resultados das relações humanas constituídas no discurso, mostram que o sujeito tem sua gênese como objeto sócio-historicamente constituído, assim como a subjetividade. No entanto, apesar de objetivados socialmente para advirem como sujeitos, os indivíduos “trabalham a relação que os liga a si mesmos, se produzem e transformam” (REVEL, 2006, p. 85). Consequentemente, a subjetividade é constituída e se constitui na articulação entre os modos de objetivação, de subjetivação e do trabalho sobre si. Subjetividade, portanto, não pode ser confundida com posição discursiva. Por exemplo: a posição discursiva do sujeito imigrante pode ser ocupada por qualquer imigrante, entretanto pode ser ocupada subjetivamente, de sorte que seja possível perceber traços de subjetividade daquele que a ocupa.

Nesse sentido, consideramos imprescindível pensar no que diz Foucault (1995) sobre fazer da vida uma obra de arte, pois remete ao trabalho da subjetividade sobre si, (des)acomodando e subjetivando as subjetivações. De acordo com Foucault (1995, p. 270), os antigos

agiam, antes, de modo a conferir a suas vidas certos valores (reproduzir certos exemplos, deixar uma alta reputação para a posteridade, dar o máximo possível de brilhantismo às suas vidas). Era uma questão de fazer da vida um objeto para uma espécie de saber, de uma técnica, de uma arte.

Fazer da vida, da subjetividade, uma espécie de obra de arte, é uma obra que é sempre da ordem do singular, vivenciada singularmente, embora construída socialmente. Assim, subjetivação não pode ser compreendida como submissão, como assinala Sales (2008, p. 03):

a subjetivação se opõe à sujeição. Ela consiste em um processo de construção de si mesmo, no sentido de fazer da vida uma obra de arte. Há, pois, um cuidado de si, uma prática de si, uma política de si, um exercício de si sobre si que visam, acima de tudo, uma soberania sobre si mesmo. O que

está em jogo é a técnica que deve ser utilizada para se viver da melhor maneira possível.

Os modos de subjetivação têm a ver com uma construção de si, a qual pode advir, por exemplo, das mudanças que a outra cultura (e a língua está aí inclusa) provoca no imigrante. Os modos de subjetivação constituem os processos de subjetivação. De acordo com Uyeno (2011, p. 205),

os processos de subjetivação se constituem de duas formas: pelos modos de objetivação que engendram os sujeitos, por um lado, e pelas maneiras por meio das quais o indivíduo se constitui como sujeito de sua própria existência, por outro [modos de subjetivação].

Em outras palavras, falar em subjetividade a partir dos modos de objetivação e subjetivação é falar da inseparabilidade entre aquilo que é da ordem do social e aquilo que vai sendo construído pelo sujeito ao longo da vida. Assim, a subjetividade é moldada sócio-historicamente, mas também tem algo do particular do sujeito, podendo se manifestar via alguns traços na escrita de si.

4. Escrita de si: (re)significando-se

Tendo em vista que nosso foco de análise recai na escrita de si que se dá via *blog*, julgamos fundamental esclarecer que, de acordo com Foucault (1992, p. 150), “escrever é (...) ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”. Escrever é contar de si, dada a possibilidade de serem entrevistados, nas relações entre as palavras, traços de subjetividade daquele que escreve. Segundo Uyeno (2006, p. 03), “em quaisquer que sejam os ciclos de exercício, a escrita constitui uma etapa essencial no processo de constituição do sujeito”. Em qualquer que seja o suporte para a escrita, o sujeito tem de assumir certas condições para marcar uma diferença a partir do modo como executa narrativas de si. Essas narrativas dizem respeito à escrita de si, que visa à subjetivação.

Vale lembrar que a escrita de si nasce com os gregos ao escreverem e realizarem um exame pessoal para não executarem determinada ação, já que, nessa perspectiva, era preciso purificar-se e, desse modo, tornar-se melhor, promovendo uma espécie de aperfeiçoamento moral. Isso permite afirmar que, conforme Foucault (1992, p. 141),

a escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso.

Relacionar a escrita de si a “uma arte da verdade contrastiva” leva-nos a compreender que essa escrita, ao articular passado e presente em diferentes circunstâncias, é uma via que diz respeito à constituição de si, da subjetividade. A escrita de si aponta para a demanda de (re)significação, instaurada não só a partir do sujeito que e(in)screve-se, mas também do histórico-social, que interpela o sujeito, de modo a objetivá-lo e determinar-lhe uma posição a ser assumida no discurso.

Concordamos com Uyeno (2004, p. 11) quando postula que “não há como negar que o ato de falar da experiência de si para outrem seja motivado pela necessidade de revelar que se é constituído de uma singularidade”. Alguém pode ou não criar um *blog*, porém, se há a criação de um, ali pode se materializar uma demanda de narrar de si. Esse tipo de narrar indica que toda vez que se diz de si é sempre um não dizer a mesma coisa, ou seja, é um movimento de narrativização. A escrita de si, que é um exemplo de movimento de narrativização, pode ocorrer de diferentes modos e, por conseguinte, pode marcar diferentes formas de manifestações de resistência.

5. Resistência: poder, opacidade e oposição

Para tratar da questão da resistência, partimos da perspectiva foucaultiana, a qual diz que a resistência se manifesta nas mais diferentes relações humanas. Essa perspectiva permite pensar que não há uma única forma de resistência, sendo esta vinculada ao exercício do poder. Segundo Foucault (1995, p. 13), “só há poder exercido por ‘uns’ sobre os ‘outros’; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apóia sobre estruturas permanentes”. Essa existência “em ato” do poder aponta para o seu caráter relacional, haja vista que aquele que está exercendo poder, em um dado momento, pode não mais está-lo em outro momento. Para Foucault (2006, p. 277),

(...) nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de

fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder⁹.

Só há poder, porque pode ocorrer resistência, a qual pode se manifestar discursivamente por meio de certas marcas linguísticas, como, por exemplo, um advérbio de intensidade (mais), uma conjunção adversativa (mas), entre outras. Isso não quer dizer que toda vez que um “mais” ou “mas” emerja vai haver resistência, já que não estamos defendendo que os sentidos de resistência são inerentes às palavras. Pelo contrário, eles são construídos na relação que estabelecem entre si na cadeia discursiva, na dependência das condições de produção dos enunciados¹⁰, sendo a posição sujeito integrante decorrente dessas condições.

A resistência que estamos focando não se apresenta de forma transparente, mas, sim, de maneira sutil. Tendo em vista que consideramos a resistência via linguagem, a qual é, de nossa perspectiva, opaca, logo a resistência via linguagem também o é. Além dessa característica de opacidade para a resistência, destacamos que, por sempre se manifestar mediante algum tipo de oposição, esta configura-se, também, como outra característica para a resistência. Por isso, cabe dizer, juntamente com Guattari (2000, p. 45), que

a tentativa de controle social, através da produção da subjetividade em escala planetária, se choca com fatores de resistência consideráveis, processos de diferenciação permanente que eu chamaria de ‘revolução molecular’. Mas o nome pouco importa.

Essa revolução é uma espécie de oposição ao que está socialmente posto. E tal revolução, resistência, pode acontecer de modo inconsciente, uma vez que, muitas vezes, o sujeito resiste sem saber ou perceber que está resistindo, levando-se em conta certos funcionamentos discursivos que indiciam conflito na subjetividade.

6. Subjetividade em conflito: ser e/ou estar angolano e/ou brasileiro?

O imigrante, ao se instalar, temporariamente ou não, na terra do outro, não é mais o mesmo de quando partiu de sua terra de origem. Contudo, não é também como aquele da

⁹ A inexistência do exercício do poder por conta da impossibilidade de resistência é associável a um exemplo dado por Foucault (1995, p. 15) ao dizer que “(...) a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de relação física de coação) (...)”.

¹⁰ “Enunciado”, nos estudos foucaultianos, se refere ao modo de existência de um conjunto de objetos e sujeitos, permitindo que, por sua propriedade de repetibilidade, seja relacionado com outras formulações.

pátria de acolhida. Assim, o imigrante parece não ter um ponto fixo, estando sempre em trânsito. Isso é corroborado por Kristeva (1994, p. 15) ao dizer que

não pertencer a nenhum lugar, nenhum tempo, nenhum amor. A origem perdida, o enraizamento impossível, a memória imergente, o presente em suspenso. *O espaço do estrangeiro [imigrante] é um trem em marcha, um avião em pleno ar, a própria transição que exclui a parada. Pontos de referência, nada mais.* O seu tempo? O de uma ressurreição que se lembra da morte e do antes, mas perde a glória do estar além: somente a impressão de um sursis, de ter escapado (grifos nossos).

Apesar de a subjetividade do imigrante estar em constante suspensão, há pontos de apoio, ou melhor, “pontos de referência”, para a própria existência de si. Tais pontos, que dizem respeito à subjetivação que se faz do mundo, apontam para a ilusão de centralidade. Esse exemplo de mudança subjetiva permite afirmar que o imigrante é uma espécie de “trem em marcha” ou “avião em pleno ar”. Entretanto, pensando nessas metáforas, é possível dizer que tanto o trem como o avião hão de parar em algum lugar. Assim, as metáforas em questão levam a refletir sobre a escrita de si como indiciadora de um lugar no qual o imigrante pode vir a se agarrar para a existência de si, lugar esse de possível resistência.

Articulamos tal lugar de possível (r)existência ao *blog* de Santareno intitulado “angolacontecomigo.blogspot.com.br”, pensando especificamente em uma dada narrativa. Esse *blog* não é convencional, já que não há um copiar e colar pensamentos, fotos, etc. Nem mesmo há informação sobre a idade de Santareno. Há apenas a menção de que ele é do sexo masculino e de que seu segundo nome é Augusto. Além disso, há a menção de que segue um *blog* intitulado “psi-comunitaria.blogspot.com.br”.

Santareno criou seu *blog* em dezembro de 2010. Nesse mesmo ano, postou quatro narrativas, quais sejam, “Coisas de viagem”, “Como a internet faz falta...”, “Bom dia! Você tem o pão do dia?” e “Surpresas e trocas de presentes”. No ano de 2011, postou três narrativas: “Mais um dia...”, “Que confusão...” e “Luanda no final de semana”. Em 2012, não postou nenhuma narrativa. E, até abril de 2013, não postou nenhuma narrativa também. Portanto, de 2010 até esta data, há sete narrativas. Essas escritas esparsas levam-nos a refletir sobre a ideia de que Santareno não tinha interesse em ser ouvido, mas, sim, em ter escrito, o que parece configurar o efeito terapêutico da escrita. Esse efeito, no caso da narrativa a ser discutida, pode ser associado à exposição da angústia de querer ser aceito pelos angolanos e/ou pelos brasileiros.

Analisamos as narrativas acima mencionadas, mas este artigo recorta uma delas, “Que confusão...”, e mostra o resultado de análise. Nesta narrativa, mesmo em uma primeira leitura, foi possível perceber, de certa forma, uma escrita de si produzindo manifestações de resistência, aqui analisada especificamente mediante certos elementos linguísticos, no caso, dêiticos¹¹, definidos mais adiante. Cumpre dizer que elegemos como categoria linguística de análise alguns dêiticos, uma vez que parecem mostrar indícios de conflitos na subjetividade, devido à desestabilização de sentidos dos dizeres em que estão inseridos. Realizamos, em tal narrativa, um recorte para empreendermos nossa análise. Esse recorte segue abaixo.

Estou fora de Angola há muito tempo (16 anos), faz tempo. Para alguns eu já sou brasileiro, para outros ainda sou angolano, mas com muitas mudanças. Para Rafael e Samuel nossos filhos, Angola é sua segunda pátria, pois eles nasceram no Brasil. O Rafael já cá esteve, essa é a terceira vez que vem. A princípio estranhou as pessoas e o ambiente, mas agora já está enturmado, mas já perguntou quando é que vamos embora. Para a Beth aqui é terra dela, ainda conserva o sotaque do português angolano. Algumas pessoas a elogiam por não perder o sotaque do português angolano, já no meu caso é diferente. Sofro críticas, e são muitas, dizem que eu sou brasileiro.

Quando estamos com os familiares, quase dizem sempre: Oh, a Beth mudou pouco, já o Santareno está brasileiro. Isso pode parecer um elogio, mas é uma crítica. As críticas se referem apenas ao meu sotaque¹².

De início, chamamos a atenção para o nome do *blog*: “angolacontecomigo.blogspot.com.br”. Esse nome permite inferir o sentido de que Santareno mostra seu amor à pátria, posto que o termo “angola”, em tal nome, funciona como um vocativo, isto é, um chamamento para, possivelmente, dizer que os angolanos podem contar com todo o seu apoio, dado o possível fato de se considerar como um autêntico angolano. O nome “angolacontecomigo.blogspot.com.br” rememora a expressão “pode contar comigo”, a qual é comum ouvirmos entre familiares e/ou amigos em situações de problemas, como, por exemplo, situações de enfermidade. Essa expressão produz sentidos associáveis a expressões como: “sou parte de vocês”, “considero-me um de vocês”, etc.

A própria invocação pressuposta na frase: “Angola, conte comigo” já enseja um indício de resistência. A frase soa como um clamor, uma resposta a um recrutamento indizível, mas

¹¹ Provavelmente, deve haver outras manifestações de resistência via outros elementos linguísticos no fragmento da narrativa “Que confusão...”, mas, a título de recorte e de intensa manifestação de resistência, optamos somente por alguns dêiticos e por uma conjunção.

¹² Esse recorte foi copiado tal qual se encontra no *blog* de Santareno, por isso qualquer desvio da norma padrão do português brasileiro não foi corrigido.

que conchama o sujeito a se posicionar. Parece também soar como um lembrete aos seus de que, embora longe de seu país de origem e, portanto, imerso no país de acolhida, algo de si ainda resiste e se reconhece como parte integrante de um povo.

Também, chamamos a atenção para o próprio título da narrativa: “Que confusão...”. Esse título já sugere certo conflito na subjetividade do imigrante angolano. Vale dizer que o caráter confusão constitui o gênero *blog*, visto que é muito comum se dizer, nesse gênero, sobre aquilo que não deu ou não dá certo na vida, o que pode indiciar conflito na subjetividade.

Na narrativa “Que confusão...”, a questão da ambiguidade, do conflito, é possível ser percebida no tom de lamentação mediante o emprego de dêiticos. Segundo Ilari (2006, p. 55), “a palavra ‘dêitico’ contém a idéia de apontar, e as expressões dêiticas mais típicas apontam para elementos fisicamente presentes na situação de fala”. Optamos pelos dêiticos por apresentarem (maior?) possibilidade de falarmos sobre manifestações de resistência via uma escrita de si. Isso parece corroborar a ideia de que, para Guimarães (1999, p. 11), “os dêiticos se identificam como os elementos lingüísticos que mais claramente mostram a presença do emissor no enunciado”. No caso do imigrante angolano Santareno, os dêiticos concretizam, a nosso ver, o processo de deriva de sua subjetividade.

No início de sua narrativa, o imigrante angolano em questão afirma estar fora de Angola há 16 anos. Em seguida, afirma: “para alguns eu *já* sou brasileiro, para outros *ainda* sou angolano, mas com muitas mudanças” (grifos nossos). Inicialmente, chamamos a atenção para as expressões “para alguns” e “para outros”, as quais parecem mostrar que o outro tem a chave sobre Santareno, podendo liber(t)á-lo pela penitência que aplica. É como se Santareno se sentisse culpado por não ser brasileiro (porque deseja ser aceito pelos brasileiros) e por não mais ser angolano (porque deseja continuar considerado angolano pelos angolanos).

Em uma incidência de enunciado de Santareno, destacamos a presença de dois dêiticos: “já” e “ainda”. Esses dêiticos apontam para referentes diferentes advindos de uma prática de linguagem concretizada na escrita de si, embora ambos os dêiticos se configurem como temporais e espaciais. “Já” ser brasileiro e “ainda” ser angolano marcam tempo e território: “já” (tempo presente que marca Santareno como sendo, em certo sentido, brasileiro) e “ainda” (tempo presente que marca Santareno como sendo, em certo sentido, quase brasileiro). Em todo caso, os dêiticos em questão parecem indiciar um movimento específico

de resistência: deixar de ser angolano, posto que, em termos familiares, isso seria uma traição à tradição. O título do *blog* parece se remeter a uma resposta do sujeito a essa suposta traição.

O dêitico “já” deixa entrever que Santareno é, de certo modo, um brasileiro, pensando na relação que ele trava com a língua falada no país de acolhida, indiciada no seu possível sutil sotaque. Por outro lado, o dêitico “ainda” indicia o traço que liga Santareno ao seu país de origem, o mesmo sotaque angolano, que o denuncia como estrangeiro. Esse jogo de dêiticos permite refletir acerca da ambiguidade experimentada na posição discursiva de imigrante: ser um pouco o outro, mas sem se exilar totalmente. Escancara-se, assim, a subjetividade conflitante e resistente do imigrante, que busca atender à demanda do outro, mas resiste a ser (re)moldado por completo.

A subjetividade vivenciada na singularidade de uma existência só pode ser vivida ou experimentada e construída, como uma obra de arte, pela resistência. Esta impele-nos a perguntar: resistência a quê? Diríamos que é a resistência ao modo pré-fabricado de existir que a sociedade impõe sobre o indivíduo. Uma das vias para este alçar-se a sujeito é pela resistência, a qual diz respeito ao modo singular com que alguém advém como sujeito, daí obra de arte. Em suma, exercer a subjetividade, como uma obra de arte, só é possível se houver resistência por parte do sujeito.

A resistência de que tratamos se manifesta mediante indícios presentes numa escrita de si, o que nos leva a destacar a incidência do enunciado a seguir. “Para a Beth *aqui* é terra dela, *ainda* conserva o sotaque do português angolano. *Algumas pessoas* a elogiam por não perder o sotaque do português angolano, *já* no meu caso é diferente. *Sofro criticas, e são muitas, dizem que eu sou brasileiro*” (grifos nossos). Interessante observar que o dêitico “aqui”, no início do enunciado, é equívoco. Isso porque permite perguntar: tal dêitico refere-se a Angola por Beth conservar, em certo sentido, o sotaque angolano, ou ao Brasil, embora Beth tenha aspectos desse sotaque? De todo modo, esse “aqui” pode ser entendido não como o lugar geográfico, mas como a própria língua, ou seja, a terra de Beth seria o sotaque angolano não perdido. Entretanto, ressaltamos que o dêitico “ainda” apresenta um tom de que Beth, possivelmente esposa de Santareno, possa perder o sotaque angolano com o passar do tempo, indicando que ela, de toda forma, tem (conserva) esse sotaque.

Santareno parece ressentir-se com o fato de ser identificado pelo outro de seu país como brasileiro, devido ao seu modo de falar, o que pode ser entrevisto no termo “já”, o qual não funciona como um dêitico, mas, sim, como uma conjunção adversativa. Essa conjunção

marca um sentido diferente daquele que estava operando anteriormente no próprio enunciado, porque, à medida que Beth conserva o sotaque angolano, Santareno, ao olhar do outro, perdeu esse sotaque, de sorte que afirma: “sofro críticas, e são muitas, dizem que eu sou brasileiro”.

Santareno, ao tomar para si o dizer do outro sobre ele mesmo (“algumas pessoas”, “dizem”), deixa entrever um modo de objetivação, mas também um modo de subjetivação. A palavra do outro tem esse duplo efeito: tanto objetivar o sujeito como subjetivá-lo. São os modos de objetivação que submetem o imigrante angolano a um processo que vai se transformando em subjetivação, de maneira que afirma “sofro críticas”. Ao dizer que sofre críticas por ser visto como brasileiro, Santareno indicia uma resistência ao fato de não querer se deixar afetar pelo modo de falar brasileiro, associando a ideia de ser brasileiro a uma crítica e não, por exemplo, a um elogio. No entanto, essa resistência não sugere que Santareno deixe de ser afetado pelos vários modos de falar o português brasileiro.

A afetação em questão permite reforçar os processos de subjetivação foucaultianos. Isso porque tais processos estão ligados aos modos de objetivação (como o momento sócio-histórico submete o sujeito ao poder e o constrói) que, no caso de Santareno, parecem submetê-lo aos vários modos de falar o português brasileiro para se ver aceito. Também, estão ligados aos modos de subjetivação (aqui, especificamente, resistência ao poder, mostrando que, conforme dizeres foucaultianos, o poder, na maior parte das vezes, é produtivo) que, no caso do imigrante angolano, parecem vir nas possíveis manifestações de resistência via escrita de si, mas também no consentimento ao português brasileiro e a como esse português o faz parecer brasileiro aos olhos do outro.

Na percepção de Santareno, Beth guarda uma subjetividade “incontaminada”, o que a colocaria como um sujeito sem conflito no que diz respeito a sua posição de imigrante. Santareno, ao contrário, parece sentir que sua subjetividade está sendo o tempo todo colocada à prova, de sorte que escreveu uma narrativa (acerca) de si, configurando-se, teoricamente pensando como uma escrita de si, pois falou (acerca) de si. A necessidade de dizer de si faz-nos pensar que o outro para quem Santareno escreve, muitas vezes, no *blog*, não é o outro leitor que pode ler ou não sua escrita. É o próprio Santareno. É o outro ele (ele próprio), o que parece ser ratificado por haver apenas um comentário para a narrativa “Que confusão...”, e, mesmo assim, tal comentário não foi comentado ou respondido por Santareno, visto que, ao que tudo indica, ele parece ser o outro de si mesmo.

Consideramos que há um tom de confissão na escrita da narrativa, especificamente no recorte em questão. Não é uma confissão jurídica de um crime que se cometeu, mas, sim, um encontro com a subjetividade. Segundo Uyeno (2004, p. 4), “constituindo um dos mecanismos que transformam o indivíduo em sujeito, permitindo-lhe uma relação consigo mesmo, a confissão tem papel central no processo da subjetivação (...)”. No caso da narrativa de Santareno, trata-se de uma confissão que vem em decorrência de uma possível angústia, uma vez que ele, em certo sentido, se sente culpado por não ser tão brasileiro nem mais tão angolano. Portanto, a confissão do imigrante angolano estaria no próprio conflito subjetivo, configurando-se uma confissão de subjetividade, irrompendo traços desta.

Refletindo acerca da imigração na contemporaneidade, vale lembrar do conflito pelo qual o sociólogo Bauman (2005) passou ao ter que decidir entre os hinos da Grã-Bretanha e da Polônia no recebimento do título de doutor *honoris causa*, na Universidade Charles, de Praga. Isso porque a Grã-Bretanha foi o lugar que escolheu e pelo qual foi escolhido para lecionar, visto que foi proibido de lecionar na Polônia, país onde nasceu, proibição essa decorrente de questões políticas. Tal sociólogo foi contra o sistema unipartidário de seu país de origem e, por isso, foi impedido de ali lecionar, mudando-se para a Inglaterra. Janina, sua esposa, o aconselhou a optar pelo hino da Europa, e, assim, ele o fez, pois “europeu (...) nunca tinha deixado de ser – nascido na Europa, vivendo na Europa, trabalhando na Europa, pensando e sentindo como um europeu” (BAUMAN, 2005, p. 16). No entanto, essa decisão pelo hino europeu foi, segundo esse autor, “includente” e “excludente” ao mesmo tempo, no sentido de unir e anular pontos de referência. Bauman (2005), por ter sido obrigado a se mudar, afirma não haver um lugar em que pudesse se considerar ajustado. Nesse sentido, “em todo e qualquer lugar eu [ele] estava – algumas vezes ligeiramente, outras ostensivamente – ‘deslocado’” (BAUMAN, 2005, p. 18). Essa questão do deslocamento, uma espécie de conflito, abre para pensarmos que a subjetividade não é algo que se escolhe ou controla, mas, sim, algo que é construído ao longo da vida.

7. Considerações finais

A subjetividade é construída à medida que o sujeito é subjetivado nas práticas discursivas e se subjetiva por meio do dizer de si e sobre si, dentre outros modos. Ela possui um caráter contraditório, dado o fato de o sujeito advir como resultado de sua sujeição ao universal, mas, ao mesmo tempo, ter a condição de seus efeitos subordinada à singularidade

de sua existência. Santareno, ao narrar sobre o possível modo como o outro de sua nação o vê, constrói sua subjetividade, a si mesmo, deixando entrever traços que se contradizem: ser isso e/ou ser aquilo? Dito de outra forma, o modo como sua escrita é exercida indicia uma subjetividade que está em suspenso: ser e/ou estar angolano e/ou brasileiro?

Santareno, por meio do funcionamento discursivo dos dêiticos “já”, “ainda” e “aqui” e até da conjunção adversativa “já”, deixa perceber uma possível resistência a se deixar “engolir” pelo país de acolhida (Brasil), o que não quer dizer que algo no seu sotaque, na sua maneira de falar, não tenha mudado. Essa mudança é um exemplo do fato de que o sujeito imigrante não mais vai ser o mesmo de quando saiu de sua pátria, entretanto não vai ser como aquele da pátria para onde partiu, o que parece fundar (mais) um conflito, uma contradição, na subjetividade.

Diante de uma possível angústia em decorrência do acontecimento da imigração, Santareno parece encontrar uma saída (ou seria uma “cura”, ainda que pontual?) para isso ao escrever em *blog*. É um modo de fazer com que uma possível insatisfação, graças à condição de imigrante, não o imobilize ou o formate. Santareno poderia não ter escrito o que escreveu em *blog* ou, nem mesmo, ter criado um *blog*, e ficar se lamentando com o fato da imigração. Contudo, Santareno criou um *blog* e se propôs a escrever uma narrativa que, pelas próprias características, aponta para uma escrita de si. Isso indicia que a subjetividade do imigrante angolano está sendo vivenciada subjetivamente/singularmente, configurando-se como uma saída subjetiva/singular à formatação/reprodução.

Ao exercer uma escrita de si, Santareno deixa entrever uma resistência a permanecer com sua subjetividade à deriva, embora essa escrita indique a deriva, o conflito, da subjetividade. De certa forma, é possível compreender que os imigrantes têm o desejo de serem aceito pelo país de acolhida, mas, ao mesmo tempo, resistem a deixar de ser como os conterrâneos do país de origem. No final das contas, pensamos ser possível afirmar que a subjetividade do imigrante parece constituir-se nesse movimento da deriva, como poeticamente sugere Kristeva (1994, p. 16): “*Eu* faço o que se quer, mas não sou ‘eu’ – meu ‘eu’ está em outro lugar, meu ‘eu’ não pertence a ninguém, meu ‘eu’ não pertence a ‘mim’... ‘eu’ existe?” (grifos da autora).

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Os *blogs* escolares e a escrita de si: entre a redação escolar e os diários virtuais. In: CORACINI, M. J.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A.(orgs.). **Da letra ao píxel e do píxel à letra**: uma análise discursiva *do* e *sobre* o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992, p. 129-160.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, (Ditos e escritos: V), p. 264-287.

_____. O sujeito e poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GUIMARÃES, E. **A Articulação do texto**. Série princípios. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Profissão Repórter. Programa exibido pela Rede Globo no dia 31 de julho de 2012 com o título “Gringos no Brasil”.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SALES, M. Foucault e os modos de subjetivação. In: **Anais do XI ANPOF**, 2008.

UYENO, E. Y. “*Blog*”: o efeito terapêutico como economia do *dispositivo confessional*. In: **Seminário Internacional Foucault, perspectivas**. Clicdata Multimídia Ltda. Florianópolis, SC. 2004.

_____. Confissões em *blogs*: a nova prática do sacramento cristão. In: **Discutindo literatura**, São Paulo, v. 2, p. 36-39, 10 mar. 2005.

_____. Hermenêutica de si mesmo: escrita acadêmica, *parrehia* e subjetividade. In: **Linguagem, cognição e afetividade**. Taubaté: Cabral Editora, 2006.

_____. Memória e Diáspora globalizada; a nova cartografia e a identidade múltipla do descendente do imigrante. In: CORACINI, M. J. F. e GHIRALDELO, C. M. (orgs.). **Nas Malhas do Discurso: memória, imaginários e subjetividade, formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita**. Pontes Campinas, 2011, p. 193-220.

Blog

www.angolacontecomigo.blogspot.com.br – Acesso: segundo semestre de 2012.

Artigo recebido em: 28.04.2014

Artigo aprovado em: 26.06.2014

Domínios de Lingu@gem

Perfil de descendentes de poloneses residentes no sul do Brasil: a constituição da(s) identidade(s)

Polish descendants profile residing in southern Brazil: the establishment of identity(ies)

Silvia Regina Delong^{*}
Dorotea Frank Kersch^{**}

RESUMO: O Paraná é um dos Estados do Brasil que mais recebeu imigrantes poloneses no início do século passado. Entretanto, hoje ainda se sabe pouco a respeito deles, principalmente porque se carece de trabalhos que abordem as questões identitárias desse grupo étnico. O objetivo deste artigo é discutir como, na fala de um jovem padre descendente de poloneses, ele constitui a sua identidade étnica e social e como a religiosidade dessa etnia ajuda a manter a língua viva entre os falantes, inclusive os da área urbana. Na perspectiva desse descendente de imigrantes poloneses, abordam-se questões culturais e religiosas e algumas formas de preconceitos sofridos na infância e na adolescência, principalmente o linguístico. Apesar do preconceito, são a língua e a religiosidade que constituem a identidade social e étnica desse grupo de descendentes de imigrantes residentes no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Social e Étnica. Imigrantes Poloneses. Bilinguismo.

ABSTRACT: Paraná is one of the Brazilian states that received the highest number of Polish immigrants at the beginning of the last century. However, little is still known about them, mainly because we lack studies that attempt to tackle their identity issues. The purpose of this study is to discuss how a young priest who is a Polish descendant establishes his social and ethnic identity and how the religion of this ethnic group helps to maintain the language alive among the speakers, including those in the urban areas. By interviewing this Polish immigrant descendant, we tackled cultural and religious issues and also some forms of prejudice suffered in childhood and adolescence, especially the linguistic one. Despite the prejudice, language and religion are the main factor constituting the social and ethnic identity of this group of Polish immigrants descendants residing in Brazil.

KEYWORDS: Social and Ethnic Identity. Polish Immigrants. Bilingualism.

1. Introdução

Ainda hoje há quem alimente o mito em torno de um ideal de língua única falada no Brasil. Ingenuamente, muitos acreditam que se fala somente o português em todo o território nacional. Mas, de acordo com Rodrigues (1966), além da língua portuguesa, considerada a língua oficial, há também outras, como, por exemplo, as línguas indígenas, as africanas, as línguas das minorias europeias e asiáticas que, em muitos lugares do território brasileiro,

^{*} Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, São Leopoldo (RS), Brasil. sradelong@gmail.com.

^{**} Doutora em Filologia Românica pelo *Christian Albrechts Universität zu Kiel*, Alemanha e Professora Adjunta UNISINOS, São Leopoldo (RS), Brasil. doroteafk@unisinis.br

ainda as preservam. Neste artigo, pretendemos contribuir para essa discussão, ajudando a desconstruir esse mito, dando destaque à língua polonesa falada no Paraná, mais precisamente na região de Cruz Machado, onde a língua é utilizada em outros domínios, além do familiar, como no religioso, uma vez que, nas igrejas, ainda há missas rezadas nessa língua.

Bagno e Rangel (2005) advertem para a crença na unidade linguística no Brasil e explicam que a UNESCO classifica o Brasil como um país multilíngue, onde são faladas, além do português brasileiro, cerca de 200 línguas diferentes, das quais aproximadamente 170 autóctones (indígenas) e as demais, alóctones (trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos). As línguas minoritárias acabam sendo invisíveis aos olhos de muitas pessoas. Para Maher (2007, apud Fritzen 2008, p. 74) “o conceito de língua minoritária não está associado ao número de falantes de uma língua, mas ao prestígio que a língua desfruta no meio social, sendo, pois, entendido em seu sentido político”.

No caso dos poloneses, para compreender as razões da vinda desses imigrantes ao Brasil, é preciso entender o contexto histórico da imigração e os principais fatores que contribuíram para sua saída da terra natal. Neste estudo, discute-se a questão da identidade étnica e social dos descendentes de poloneses que vivem no Brasil, mais especificamente no Estado do Paraná, onde há muitas comunidades que ainda utilizam a língua polonesa no seu dia a dia, não somente no domínio doméstico, mas principalmente nas igrejas, onde, como se disse, missas são rezadas nessa língua.

Um dos fatores mais relevantes que levou os poloneses a virem para o Brasil foram as invasões ocorridas nas terras polonesas. Devido a essas constantes invasões, a Polônia quase desapareceu do mapa europeu. Woodward (2013, p. 22), apesar de tratar de contextos migratórios mais recentes, permite que entendamos a migração de um modo geral, ou seja, “é um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento”. A autora acrescenta que “o fator de ‘expulsão’ dos países pobres é mais forte do que o de ‘atração’ das sociedades pós-industriais e tecnologicamente avançadas”. Assim, no caso dos imigrantes poloneses, dominados pela Áustria, Prússia e Rússia, no final do século XIX, essa desigualdade pode ser traduzida a) pelas condições de extrema penúria vivida pelos camponeses poloneses; b) pela proibição do uso da língua nacional em locais públicos, tais como igrejas, colégios, universidades; c) pelo uso obrigatório da língua alemã nas escolas normais e secundárias, bem como nos setores administrativos e na magistratura; d) pela substituição dos nomes poloneses nas cidades, ruas e praças. Todas essas medidas extremas

visavam à destruição da cultura e dos valores nacionais poloneses.

Urban e Urban (1980, p. 25) explicam que,

Em tal cenário, milhares de camponeses viviam na miséria e sem perspectivas. Os óbitos de crianças eram astronômicos. Doenças endêmicas como tifo, cólera e disenteria dizimavam a população. Famintos, desesperados, proibidos de falar sua própria língua e sem qualquer apoio – num país dominado por potências estrangeiras, a quem iriam pedir proteção? -, a massa de camponeses poloneses do século XIX constituiu um terreno fértil onde plantar a semente da diáspora.

Em contrapartida, aqui no Brasil, um dos fatores que marcou o contexto histórico da imigração foi o movimento abolicionista¹, ocorrido a partir da segunda metade do século XIX. Na época, o governo começou a atrair imigrantes, principalmente europeus, com o objetivo de fazer o branqueamento do povo brasileiro, bem como o de trabalhar em suas terras, pois já não podia contar com a mão-de-obra escrava. Contudo, muitos imigrantes que vieram cheios de esperança para cá, logo em seguida, sentiram que haviam sido enganados, porque acreditavam que aqui poderiam encontrar melhores condições de vida. Tal desilusão aumentou quando chegaram ao lugar a eles destinado. Desamparados e sem ter a quem reclamar, impossibilitados de se comunicarem porque não dominavam a língua falada no Brasil, eles tiveram de se adaptar às condições precárias do lugar.

Para discutir como um jovem padre descendente de imigrantes poloneses constituiu sua identidade étnica e social, dividimos este artigo em cinco partes. Iniciamos traçando um breve retrato histórico da Polônia de modo a que, na sequência, possamos compreender um pouco como esse grupo étnico vive e se organiza no Paraná. Em seguida, apresentamos alguns pressupostos teóricos que nos ajudarão a compreender os dados gerados – identidade, atitudes e letramento litúrgico. Na terceira seção, apresentamos o participante do estudo e a forma de geração dos dados. Na quarta, analisamos e discutimos os dados para, por fim, tecer algumas considerações finais que encaminharão também estudos futuros.

2. Da Polônia ao Brasil: a imigração polonesa no Paraná, seus símbolos e as suas tradições

Os povos eslavos, no século IX, se desenvolveram rapidamente, formando o Estado dos polanos, que habitavam a região de Poznań (mais tarde denominada Polônia Maior) e eram conhecidos por “cultivar a terra para a lavoura” (IAROCHINSKI, 2000, p. 17). Surge,

¹ www.historiadosbrasil.net/abolicaoadaescravatura/ acesso em 28.03.2014

então, a primeira dinastia sob o comando do rei polonês Mieszko I, que se converteu ao cristianismo. Depois da sua conversão, decidiu unir a Pomerânia ao seu reino, devido ao grande número de poloneses pagãos que se encontravam sob o domínio de Otto II, imperador alemão. Assim, um dos objetivos de Mieszko I era que os povos com a mesma língua, costumes e tradições permanecessem unidos sob o mesmo brasão.

A partir daí, a Polônia começa a sofrer muitos esfacelamentos. Entretanto, apesar de ser alvo de disputa entre vários povos, tais como russos, alemães, austríacos, dentre outros, e ter ficado apagada do mapa por mais de cem anos, não ficou esquecida porque os poloneses se renderam apenas superficialmente. Segundo Iarochinski (2000, p. 23), a Polônia, apesar de não ter mais Estado próprio, mantinha a sua identidade e a sua consciência nacional porque preservava o sentimento de distinção religiosa, linguística, cultural e étnica, o qual não se perdeu com o passar do tempo, pelo contrário, se tornou cada vez mais fortalecido.

Segundo Stawinski e Busatta (1981, p. 31-32),

Os poloneses gereram sob o jugo da escravidão durante 125 anos. A Prússia, na ânsia de anexar, definitivamente, a região ocupada, envidou todos os meios para “germanizar” os poloneses, proibindo o uso da língua polonesa nas escolas, nas repartições públicas e nas igrejas. Na segunda metade do século XIX, os poloneses, sob a dominação russa, sofreram horrores. (...) Muitos sacerdotes foram presos e deportados para a Sibéria e condenados a trabalhos pesados. Os remanescentes padres católicos foram sendo substituídos por popes ortodoxos. (...) Sem instrução, sem liberdade e sem religião, a população polonesa, onerada com pesados impostos, estava, fatalmente, destinada ao extermínio. Famosos poetas, escritores e músicos poloneses, banidos do seu torrão natal e homiziados na França e nos outros países europeus, criavam poemas, compunham músicas e elaboravam mensagens, cheias de sentimentos religiosos e patrióticos, animando aos patrícios a não se deixarem “russificar” e vaticinando que a Polônia, qual outra Fénix, iria ressurgir das cinzas.

Aparentemente, mesmo diante de tantos sofrimentos e de tantas dominações, a identidade do povo polonês se manteve intacta. De acordo com os autores acima (1981, p. 32), “o que impediu e impossibilitou a ‘prussificação’ e a ‘russificação’ dos poloneses foram o patriotismo, a língua, a religião, o amor a Cristo e a Nossa Senhora de Czestochowa e a fidelidade filial à Igreja Católica”. Assim, cansados de tantas lutas e disputas por suas terras, muitos poloneses desejavam ter um pedaço de terra que fosse seu, para poder cultivá-la e torná-la produtiva, e esse foi um dos motivos que os levou a vir ao Brasil, principalmente ao Estado do Paraná.

Quando os poloneses chegaram ao Brasil, por volta de 1870, eles inicialmente se

estabeleceram em Santa Catarina, mas logo a seguir reemigraram para o Paraná. Segundo Oliveira (2010, p.83),

O Paraná foi o Estado da federação que mais recebeu imigrantes poloneses em toda a história do Brasil. Entre 1870 e 1914, dos cerca de 105 mil que chegaram ao país, 41.646 poloneses (39,7% do total) se instalaram definitivamente em Curitiba e arredores, além de outras localidades no interior do Estado. Esse grande número prenunciava não apenas o impacto futuro que a comunidade exerceria sobre a sociedade local, mas também as novas formas de organização social e cultural que esta pouco a pouco adotaria.

Entretanto, Polanczyk (2010, p.21) adverte que não existem dados confiáveis quanto ao número de poloneses que chegaram ao Brasil. Isso porque a maioria veio com passaporte russo, austríaco ou do Reino da Prússia, não sendo registrados como poloneses pelas autoridades brasileiras. Mesmo assim, Curitiba é considerada a capital polonesa no Brasil, devido ao contingente de imigrantes poloneses que se estabeleceram na cidade e nos seus arredores.

Essa controvérsia, todavia, não é somente relacionada ao número de imigrantes que se estabeleceram no Paraná. Há controvérsias também em torno da história dos imigrantes poloneses no Paraná. Em 2011, em comemoração ao Centenário da Imigração Polonesa em Cruz Machado, no Paraná, foi feito um pequeno documentário chamado “Nossa história, nossa vida”, produzido por Luiz Carlos Lopes². O elenco foi constituído por pessoas da própria comunidade da zona rural. O filme narra a história do povo polonês, no final do século XVIII. Eles estavam vivendo um período de muitas revoltas internas e externas e o território estava sendo invadido pela Rússia, Prússia e Áustria. Devido às constantes revoltas, houve um período de pouca produção agrícola, pobreza, grande miséria e fome. Em contrapartida, no Brasil a escassez de mão de obra, o desejo de branqueamento do povo brasileiro e a colonização das terras do sul do país fizeram com que muitos poloneses acreditassem no que os agenciadores enganosos diziam: “Brasil, terra onde corre leite e mel”. Lopes (2011), em seu documentário, diferentemente do que foi escrito por Stawinski e Busatta (1981), não menciona a vinda dos poloneses a Santa Catarina. Ele descreve a trajetória desses imigrantes, desde a saída da Polônia, em 1911, até a chegada ao Porto do Rio de Janeiro e, em seguida, ao Porto de Paranaguá. De lá, eles se deslocaram a Curitiba de trem, seguindo para a cidade de Mallet, no interior do Paraná. Ao chegarem à estação ferroviária de

² “Nossa história, nossa vida” – documentário produzido em 2011, por Luiz Carlos Lopes, em comemoração ao Centenário da Imigração Polonesa, na região de Cruz Machado, interior do Estado do Paraná.

Mallet, o governo brasileiro disponibilizou algumas carroças, porém o número de pessoas era muito além do que as carroças podiam transportar. Desse modo, os adultos e as crianças maiores iam a pé, e os demais (crianças pequenas, idosos e mulheres grávidas) iam sobre as carroças.

Depois de muitos dias caminhando pela Serra da Esperança (aproximadamente 45 km de distância entre Mallet e Cruz Machado), eles finalmente encontraram o lugar que tinha sido destinado a eles. Havia ali pequenas casas medindo 3m x 4m, cujo teto eles teriam de dividir com outra família. Essas casas, chamadas “*butkas*”, eram de chão batido e não havia camas para eles. Por falta de higiene e vivendo em condições precárias, fala-se que muitos imigrantes foram acometidos pela febre tifoide. Embora também haja controvérsias em relação a esse fato, uma das fundadoras³ da Associação Cultural Polska Brasileira⁴, em União da Vitória, em conversa informal, contou que, há quatro anos (2010), esteve na Polônia e que a história que os próprios poloneses contam é que houve uma epidemia da gripe espanhola. Entretanto, o que se sabe é que, independentemente do tipo de enfermidade que tenha acometido os imigrantes poloneses, famílias inteiras foram dizimadas. O documentário descreve que foram aproximadamente 800 pessoas que morreram naquela época.

3. Sobre identidade(s) e letramento litúrgico

Nossa identidade não nos é dada, nós a construímos ao longo de nossa vida, nas diferentes interações e práticas sociais. Não é, pois, um fenômeno individual, mas social. Identidade é o que nos faz ser reconhecidos como um certo tipo de pessoa, num determinado contexto, e esse tipo de pessoa pode mudar de um momento para outro, dependendo do interlocutor, do contexto, da época e, por essa razão, pode ser ambígua, instável, contraditória, e está em constante fluxo.

Nós construímos nossa identidade sempre em relação aos outros, a partir do que nos distinguimos dos demais. Na opinião de Silva (2013, p. 75-76), “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. O autor ainda acrescenta que, além de serem interdependentes, identidade e diferença são “atos da criação linguística”, ou seja, não são elementos da natureza, não são essências, não são coisas que estejam por aí à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou

³ A conversa informal e os seus resultados estão registrados em diário de campo (dia 24 de outubro de 2013).

⁴ A Associação Cultural Polska-Braziliana Karol Wojtyła foi fundada no dia 03 de maio de 2010.

toleradas. Segundo o autor, a identidade e a diferença são fabricadas por nós, no contexto de relações culturais e sociais. Portanto, é na e pela linguagem que nos constituímos. Entretanto, dentro dessas relações, a identidade e a diferença têm conexão com as relações de poder, isto é, “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder.” Desse modo, “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. (SILVA, 2013, p.81).

De acordo com Hall (2013, p. 109-110),

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Para Gee (2000, p. 99), “cada pessoa é membro de muitos discursos e cada discurso representa uma de nossas múltiplas identidades”, daí a razão pela qual nossas identidades serem, além de múltiplas, também contraditórias. O caráter multifacetado da identidade faz com que, dependendo da situação e do interlocutor, uma identidade possa ser suprimida e outra, realçada. Ao analisarmos, mais adiante, a fala de Pe. José, o participante da pesquisa, poderemos ver como ele oscila entre a identidade de polonês e de brasileiro, de padre e de universitário, de homem rural e de homem urbano.

Ao teorizar sobre identidade, GEE (2000) entende que ela pode ser concebida sob quatro perspectivas: N (natural), que teria origem biológica (por exemplo, nascer branco ou negro é genético, biológico); I (institucional), que nos seria dada por instituições (por exemplo, nós, autoras, somos professoras e pesquisadoras, o que é ratificado pelas instituições a que pertencemos); D (discursiva), que seria construída e ratificada no discurso (nós interagimos, nos relacionamos e nos representamos no discurso; assim, nossa identidade de esforçadas não construiremos sozinhas, essa característica precisa ser reforçada por outro): A (por afinidade), que está ligada àquilo que nos dá prazer (por exemplo, o fato de ambas sermos avós faz com que além dos assuntos acadêmicos relacionados à nossa pesquisa o assunto ‘netos’ faz com que partilhemos de um mesmo traço identitário). As quatro perspectivas, entretanto, estão interligadas e não são concebidas de forma isolada. Como diz o autor, nossas características individuais não podem ser desconsideradas, uma vez que ajudam

a constituir nossa identidade. Ela também pode ser construída a partir do papel que ocupamos na sociedade e da forma como os outros nos reconhecem. Além disso, o papel do discurso não pode ser esquecido, como também os grupos a que pertencemos por afinidade. Todas essas facetas ajudam a construir o que somos, a nossa identidade.

Do mesmo modo que a língua identifica, indica pertencimento, “objetos podem identificar indivíduos, grupos sociais e culturas” (COELHO, 2002). No caso dos poloneses, a constituição da identidade, fortemente ligada à religiosidade, também está marcada pela presença e preservação de símbolos e ritos, como destacamos a seguir.

Apesar de todas as situações difíceis que enfrentaram aqui no Brasil, ressalta-se que não foram somente os sofrimentos que marcaram a história dos poloneses no Paraná. O documentário antes mencionado mostra também aspectos culturais, como por exemplo, a tradição do casamento polonês, o qual é cheio de simbolismos, bênçãos, religiosidade e festa. Antes da celebração religiosa, há a cerimônia de despedida dos noivos e o pedido de bênçãos aos seus pais. Assim, era comum que os noivos saíssem juntos da casa da noiva e recebessem a bênção da mãe da noiva com a água benta aspergida sobre eles em sinal de proteção. Depois disso, a cerimônia de casamento era celebrada na capela da comunidade. Em seguida, os noivos se dirigiam à casa da noiva. A recepção dos noivos era feita pelos pais da noiva que ofereciam a eles *cuca* (espécie de pão doce) e vinho, como sinal de prosperidade e fartura.

Para esclarecer sobre os símbolos, Durkheim (1954, apud Woodward, 2013, p. 41) utiliza a religião como modelo e explica como os processos simbólicos funcionam, ou seja, como as relações sociais são produzidas e reproduzidas por meio de rituais e símbolos, os quais classificam as coisas em dois grupos: as sagradas e as profanas. Porém, não há nada inerentemente ou essencialmente “sagrado” nas coisas. Assim, a autora (2013, p. 9-10) pertinentemente ressalta que a “identidade é marcada por meio de símbolos” e acrescenta ainda: “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”. Esses símbolos utilizados pelos poloneses têm o objetivo de construir a sua identidade perante os demais, distinguindo-os.

Como dissemos antes, a religiosidade foi um dos aspectos que, historicamente, ajudou a manter e constituir a identidade polonesa. Esse aspecto também assume papel importante na vida dos poloneses e de seus descendentes, aqui no Brasil, ou seja, a tradição religiosa e os inúmeros simbolismos ajudam a manter vivas a língua e a cultura. Um exemplo disso, que perdura até hoje em muitas famílias polonesas, é a Vigília de Natal, com a partilha

do Pão Ázimo, chamado *Oplatek*⁵. Já na Páscoa, uma das práticas religiosas é a bênção dos alimentos realizada sábado à tarde, ou seja, antes de preparar a ceia, um dos membros da família leva à igreja todos os ingredientes que serão utilizados na elaboração dos pratos a serem servidos na Ceia Pascal. Há também a confecção de *pisanki*⁶. Infelizmente, esta arte está sendo deixada de lado pelos poloneses.

Além disso, levando-se em consideração os aspectos religiosos, um dos costumes que se preserva é a reza do terço, principalmente nas comunidades rurais. Muitas famílias polonesas rezam o terço diariamente, em polonês. Assim, é muito comum encontrar nas casas polonesas uma sala com um altar repleto de imagens de santos. Geralmente, o terço é rezado à noite quando todos da família se encontram em casa. No que se refere às práticas religiosas, observa-se que, nas igrejas, onde as missas são rezadas em polonês, é comum encontrar um altar central e um altar lateral⁷. No altar lateral, há a imagem de Nossa Senhora de Czestochowa, conhecida aqui no Brasil como Nossa Senhora de Monte Claro. Nesse altar, os fieis colocam papeis com pedidos, placas de agradecimento pelas bênçãos recebidas, escritas quase sempre em polonês.

Buchmann (1995) aborda a questão da religiosidade, descrevendo uma entrevista feita com quatro jovens, netas de imigrantes poloneses, plantadores de fumo da antiga Colônia Lucena de Santa Catarina, que chegaram à procura de trabalho como empregada doméstica. Uma delas afirma que a religião

É a coisa mais importante na vida da gente. Quem não tem fé não tem nada. Aprendi a rezar e a ter fé desde pequena. Minha avó também é muito religiosa, minha mãe também, meu pai nem tanto. O povo polonês tem fé. Às vezes se a coisa vai mal, se a gente tem fé a coisa se ajusta. Lá em casa se reza o terço sempre, toda quarta-feira. Minha avó contou que se não fosse a ajuda de Deus, o povo polonês teria sofrido muito mais. Meu avô era um

⁵ *Oplatek* é feito de uma massa finíssima, onde são gravadas as imagens do Menino Jesus, Maria e José. É o mesmo pão ázimo com que são feitas as hóstias. Como Curitiba tem a maior colônia de poloneses, o *oplatek* (conhecido também como "pão-dos-anjos") é feito pelas freiras da Congregação das Irmãs da Sagrada Família e vendido na época do Natal.

⁶ *Pisanki* – arte popular polonesa, tradicional das regiões da Cracóvia, Silésia e Rzeszow. São trabalhos manuais feitos em ovos de galinha (também pode ser feito em ovos de gansa, pata, codorna ou avestruz) com pequenos recortes de palha de trigo colados nos ovos. Inicialmente, esses ovos são perfurados para extrair todo o conteúdo (clara e gema). São feitas lindíssimas montagens, em desenhos simbólicos que representam uma transmissão escrita, como era na antiguidade. A colagem com palha de trigo representa o pão de cada dia.

⁷ Na Igreja Santo Estanislau, em Curitiba há dois altares, um central e outro lateral. Entretanto, nem os fieis e nem as religiosas souberam dizer o porquê desses dois altares e o que eles significam. Essa igreja foi visitada no dia 25/12/2013, missa de Natal, às 9 horas da manhã, folheto litúrgico em polonês chamado *Dzień Pański* (em português – Dia do Senhor), elaborado pela própria Arquidiocese de Curitiba. (anotações feitas no diário de campo).

homem bom, até ajudou a construir a igreja, por isso Deus sempre esteve do lado dele (BUCHMANN, 1995, p. 45).

Outra prática é a missa aos domingos e nos dias santos. Nesses dias, costuma-se ir meia hora antes à igreja para rezar o terço, também em polonês. Entretanto, Jung e Semechechem (2009, p.14) explicam que a participação na igreja (católica ou de rito ucraniano) “contribui para a disseminação de alguns valores que transcendem o modo de participar ‘corretamente’ nos eventos e nas práticas regulares de letramento⁸ naquele contexto”, e acrescentam que, “para ser um membro efetivo da comunidade, é preciso não só agir adequadamente no grupo, mas vestir-se ‘respeitosamente’”. Desse modo, a questão do “vestir-se”, principalmente para as mulheres descendentes de poloneses, possui uma forte conotação como veremos mais adiante. Mais uma vez, objetos e símbolos ajudam a construir a identidade.

Entre os poloneses no Paraná, o letramento litúrgico, decorrente da religiosidade, como temos mostrado ao longo das últimas seções, exerce forte influência na constituição da(s) identidade(s) desse grupo étnico. Rosowsky (2008) define letramento litúrgico como o uso da leitura (e mais raramente da escrita) necessária para rituais e outras práticas devocionais relacionadas a determinada religião, geralmente uma "religião do livro", tal como o judaísmo, cristianismo ou islamismo (KERSCH; DA SILVA, 2012). No caso dos descendentes de poloneses, as rezas, o terço, as missas, eventos de letramento litúrgico, unem os falantes em atividades comuns e ajudam a manter a língua viva, mesmo na área urbana. Parece-nos que, assim como para os muçulmanos no Reino Unido estudados por Rosowski, para os descendentes de poloneses no Paraná, a identidade religiosa da comunidade é parcialmente determinada pela língua litúrgica. O letramento litúrgico é, pois, um dos elementos de unificação da comunidade.

Como mostrou Rosowski (2008, p. 219), ao estudar letramento litúrgico de muçulmanos residentes no Reino Unido, a formação de uma identidade religiosa pode ser muito mais importante para os indivíduos do que o desenvolvimento do sentimento de uma etnia ou nacionalidade comum. Isso nos leva a pensar no papel do letramento litúrgico dentro da comunidade como um fator de identidade.

Em suma, nós nos reconhecemos e reconhecemos o outro a partir de diferentes

⁸ Aqui o termo letramento se refere ao modelo ideológico de Street (1984). Segundo esse modelo, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder.

perspectivas: o momento, o lugar e o interlocutor determinam a forma de agir, de falar (o que inclui a língua que elegemos), de se vestir, de se posicionar; tudo isso interligado ajuda a construir a nossa imagem e a do outro, a(s) identidade(s).

4. Metodologia

Para verificar o que foi abordado anteriormente, realizamos uma entrevista semiestruturada com um padre, de 32 anos, descendente de poloneses. Inicialmente, conversamos um pouco sobre sua infância. Ele é o filho mais velho de uma família de três filhos; possui uma irmã e um irmão. Nasceu em 1982 e, segundo ele, foi alfabetizado⁹ em língua polonesa. Em casa, todos falavam polonês. Seu pai nasceu em uma comunidade chamada Linha dos Couros e estudou até a 2ª série; a mãe nasceu em Lajeado Liso e cursou até a 4ª série do antigo primário. A mãe é dona de casa, e o pai é pequeno agricultor que planta feijão e milho. Padre José diz que hoje a agricultura está um pouco mais desenvolvida com maquinários; antes todo o trabalho era feito por tração animal.

Ao longo da entrevista, foram abordados alguns tópicos, tais como, dados pessoais do padre José¹⁰ e da sua família; a sua infância a partir do momento em que ele entrou na escola; o seu nível de escolaridade atual, quantas línguas ele conhece e quais domina, a(s) língua(s) que ele considera mais importante(s) e qual (is) ele gostaria de aperfeiçoar. A importância da língua polonesa e a sua utilidade; se língua polonesa deveria ser ensinada nas escolas e por quê, foi a outra temática. Também conversamos se, quando utiliza a língua polonesa ou a língua portuguesa, há interferências de uma e outra e como ele lida com isso. Procuramos saber que tipo de leitura ele faz em polonês e onde consegue tais materiais. Em relação à sua atuação como padre, falamos sobre as missas que reza, se, na comunidade onde vive, ele reza missa em polonês, com que frequência, qual a faixa etária das pessoas que frequentam essas missas. Como ele se relaciona com muitas pessoas da comunidade, perguntamos se as que frequentam suas missas sentem orgulho ou vergonha de falar polonês e quem são essas pessoas, tentando identificar o perfil das que ainda falam polonês. Procuramos, ainda, reconhecer a vitalidade do polonês na comunidade.

⁹ Na entrevista, quando Padre José diz que foi “alfabetizado” em língua polonesa, ele está se referindo somente à oralidade. Aqui, ele usa o termo “alfabetizado” de forma equivocada, pois em uma de suas falas ele explica que não sabe escrever em polonês e que adquiriu a habilidade de leitura quando estudou no Seminário.

¹⁰ Por questões éticas, para preservar a identidade do participante da pesquisa, aqui ele será chamado ficticiamente de Padre José. Essa entrevista foi feita no dia 12 de fevereiro de 2014, na Casa de Retiro Irmã Josaphata Hordachevska, em Ponta Grossa – Paraná. A conversa com ele durou aproximadamente 1h10 minutos.

Padre José é bastante introvertido e tímido. Fala devagar e pausadamente porque monitora constantemente a sua própria fala, isto é, fica tenso e tem vergonha de falar algo “errado” ou em polonês, que transpareça a sua identidade étnica. Ele diz que esse monitoramento lhe causa desgaste, tanto físico quanto mental. Isso ocorre desde que foi estudar no Seminário, pois o bispo chamava-lhe a atenção sempre que ele pronunciava algo em português com sotaque polonês.

5. Resultados e discussão

Uma das características sobre “ser polonês” ou ser um polono-brasileiro está relacionada ao modo como o descendente pensa a respeito de si mesmo e a forma como ele se percebe no mundo (e, conseqüentemente, como percebe os outros, uma vez que é nos discursos que a(s) identidade(s) é/são construída(s). Para construir essa identidade, diferentes perspectivas (GEE, 2000) se entrelaçam: Pe. José nasceu em uma família em que se falava polonês no lar. Mas essa identidade também é construída discursivamente, porque há marcas no modo de falar que o ‘denunciam’. Nesse sentido, muitas vezes, há um apagamento da sua identidade étnica, já que a língua dominante, no caso a língua portuguesa falada no Brasil, é vista como sendo a mais correta e melhor, mesmo naquelas comunidades onde minorias linguísticas são o grupo mais numeroso, como aquela em que Pe. José cresceu.

Uma das características mais marcantes na identidade linguística do descendente de polonês é o *Tepe*¹¹, ou seja, a utilização da vibrante simples /r/ no lugar da vibrante alveolar /R/, pois no lugar de dizer “carro”, “carroça”, a pronúncia é [k a r o] [k a r o s a]. Essa marca na fala do descendente de polonês faz com que se sinta envergonhado e tente apagá-la, já que isso é motivo de escárnio por parte daqueles que não fazem parte dessa etnia. Ou seja, o falante tenta apagar a afinidade que teria com os outros falantes nativos de polonês brasileiro e tenta se aproximar de outro grupo de referência, aqueles que falam o português ‘correto’, provavelmente aqueles que são urbanos e que são mais escolarizados.

Apresentar fala marcada, que identifica o falante como descendente de polonês, pode levar ao preconceito e à exclusão, principalmente no domínio escolar. No caso de José, ele relata que era alvo de constante preconceito enquanto estudante de seminário, onde o bispo

¹¹ Os símbolos /r/ e /R/ são empregados para representar, de modo geral, os sons de ‘r-fraco’ e ‘forte’, respectivamente. (FRONZA, C. A.; STEIN, M. **A produção de /r/ em contexto bilíngue (português/alemão): um estudo de caso.** Alfa, São Paulo, 52 (2): 483-501, 2008.

chamava-lhe a atenção quando pronunciava o referido fonema com o sotaque polonês. Provavelmente um padre de área urbana, líder de uma congregação de prestígio, deveria possuir uma variedade culta de português. Sua identidade I (GEE, 2000) não pode ser construída a partir do polonês, e sim, a partir do português. É o domínio dessa língua que lhe dá poder.

Pe. José relata também que, quando entrou na escola, aos sete anos, a sua professora era bilíngue (português/polonês). Ela dava aulas em português para a turma, mas com ele, em particular, só falava em polonês:

A professora falava em português, né mas com **a gente**, em particular... **comigo**... ela falava em polonês... dentre os estudantes lá... tinha vários também... outros que sabiam falar português... já... já sabiam... mas... eu era... acho o único... eu acho que era o único que não tinha o domínio do português... eu era muito fechado, né... tímido... tinha muita dificuldade, né... pra conversar... pra fazer amizades... “ficava sempre na minha” ... ficava sempre isolado, num canto... olha...era bem... bem difícil... (Padre José – 12/02/2014).

Na sala de aula, havia crianças de outras etnias, e também descendentes de poloneses (a gente), mas que já dominavam parcialmente a língua portuguesa, sendo o Padre José o único que não tinha esse domínio. Nesse momento da entrevista, foi possível perceber que ficou bastante envergonhado de expor essa situação vivida na infância, conforme registrado em diário de campo (o que também pode ser notado quando de ‘a gente’ ele passa a ‘comigo’). Provavelmente as dificuldades com o português silenciaram Pe. José (como tantos outros grupos minoritários se calam). Mesmo sua identidade A (de afinidade) que partilhava com outras crianças cuja língua materna também foi o polonês acabou não sendo fortalecida, porque os demais, de acordo com sua fala, já se aproximavam ao ‘grupo de prestígio’, aqueles que falavam a língua da escola, e ele ficava isolado, solitário, fechado, tímido (característica de sua identidade D que ainda se mantém, e que é ratificada pela entrevistadora).

Entretanto, ainda que os primeiros anos de escola tenham sido difíceis, um fato que marcou bastante a vida de José e de seus familiares foi a entrada de sua irmã na escola. Por ser mais extrovertida, ela conseguia interagir com as colegas da sala que sabiam falar português. Assim, a experiência da sua irmã no contexto escolar foi muito proveitosa para José, que, a partir daí, começou a se comunicar em língua portuguesa, principalmente na escola, onde se sentia isolado. Além disso, ela conseguiu também introduzir a língua portuguesa em casa, ensinando seus pais a interagirem na nova língua.

Mas... até quando foi a minha irmã junto, né... pra a escola... quando entrou na

escola, minha irmã...ela se entrosou diferente, de uma maneira diferente... mais chegada com as amigas... ... daí ela levou a língua portuguesa pra casa. Nós ficava brincando de falar em português com ela... porque nós achava que era tão moderno... bonito (risos). (Padre José – 12/02/2014).

Ainda que José tenha tido uma vida escolar solitária até o ingresso da irmã na escola, de alguma forma ele interagiu ('ela se entrosou **diferente**', ou seja, ele também se entrosava, mas provavelmente em sua língua materna). É por meio da irmã que ele e a família são levados a aprender português. A língua dos outros passa a ser a língua para brincar. Para a família (e para José), o português representava a beleza, a modernidade (o polonês, provavelmente representava atraso, talvez não tendo a mesma beleza que identificavam no português).

Apesar de todas as dificuldades na escola, principalmente por causa da falta de domínio da língua portuguesa, Padre José conseguiu superá-las. Tem ensino superior completo, isto é, graduou-se em Filosofia e Teologia. Atualmente, faz o curso de Letras/Espanhol, em União da Vitória – Paraná. Infelizmente, seus pais não tiveram a mesma oportunidade.

Ainda com relação aos estudos no seminário, Padre José diz que sabe alguns idiomas, ou seja, polonês (língua materna), português, espanhol, latim, grego, italiano e inglês. Sabe ler em espanhol, italiano e grego. Domina a escrita das línguas latinas. Não escreve em polonês, mas lê e reza missa nessa língua, pois aprendeu a habilidade da leitura no Seminário. Aqui é importante ressaltar que a missa em polonês é rezada uma vez por mês, na primeira sexta-feira para o Movimento do Apostolado da Oração. As leituras são retiradas do lecionário polonês, e o rito da missa é do Missal Romano, os quais estão todos em língua polonesa.

Conta que, sempre que faz o sinal da cruz para iniciar uma oração, automaticamente ele o faz em polonês. Aliás, todas as orações pessoais ele faz nessa língua. Note-se aqui o letramento litúrgico sendo responsável pela manutenção da língua (o polonês). À semelhança do que foi identificado por Rosowski (2008): a língua – predominantemente na sua modalidade oral – é usada na esfera religiosa. Pe José não escreve em polonês porque não necessariamente precisa: para seu ofício, basta saber ler e falar, porque ele recebe o material pronto (lecionário polonês e Missal Romano).

Quando perguntado sobre a língua na qual sonha, Padre José ficou pensativo. Porém, depois de alguns minutos disse que, mesmo nos sonhos, ele fala com as pessoas em polonês. Ou seja, a língua se faz presente nos mais variados domínios de sua vida.

Apesar de toda essa influência do polonês na vida de José, contraditoriamente, como é característico da constituição identitária, a língua que ele mais gosta é o espanhol. Disse que é uma língua muito bonita e que ficou encantado quando foi a Buenos Aires, no ano passado (2013). Isso mostra como as identidades são marcadas pelas atitudes. Mas, dentre todas as línguas que ele conhece, ele afirma que a que gostaria de saber melhor e aperfeiçoá-la é o inglês, pois em sua opinião é uma língua importante, aliás, muito mais importante que o polonês, que é uma língua falada por poucos, se comparada ao inglês. Assim, em sua opinião, é muito difícil convencer uma criança ou um jovem a aprender a língua polonesa porque, nas escolas, as línguas mais importantes são o inglês e o espanhol. Para o Padre José, “o inglês é mais chique, mais moderno, já o polonês não serve para muita coisa”.

O polonês **não tem muita utilidade**... agora a gente trabalhando lá no **interior**... com as... na função... no **ofício da gente**, né... na profissão... **a gente**... é... penso assim que... apoio as crianças a... a manter a cultura, mas... a **língua é difí**..., né... é complicado dizê... olha... estudem polonês... se bem que na escola... o colégio dá preferência ao inglês e ao espanhol, né... e o mundo aí, né... **internacional**... as coisas... as **músicas** internacionais... acho que o inglês é **melhor**, né... é mais **chique**, né... mais **moderno**, né...(Padre José – 12/02/2014).

Pe. José marca sua fala com a visão utilitária de uma língua. Aparentemente, ele tem a representação de que o polonês só serve para quem vive no interior, talvez para quem tem ofícios de menor prestígio (ofício da gente). A contraditoriedade das identidades também se manifesta: em sua opinião, é importante manter a cultura, ensinar a língua às crianças; por outro lado, é difícil, e sem utilidade. Na sua concepção, não é uma língua para o mundo globalizado, cujo espaço é do inglês e do espanhol (nas músicas, por exemplo). Novamente, os adjetivos que agregam valor (melhor, chique, moderno) são associados a outras línguas, que não o polonês.

Outra língua que ele considera importante é a própria língua portuguesa, como ele manifestou em outro momento da sua fala, pois é ela que é usada para a sua comunicação diariamente. Ele explicou que fala devagar porque tem de pensar naquilo que ele vai dizer, senão ele acaba falando em polonês ou até mesmo misturando as duas línguas, ou seja, o polonês e o português. Faz isso constantemente, tanto é que no fim do dia está exausto porque precisa ficar vigilante para não expor os traços do polonês na sua fala. Essa vigilância ele faz desde que era seminarista, já que por inúmeras vezes foi repreendido pelo bispo, como mencionamos anteriormente. Desse modo, ele explica que se esforça

para **não falar** em polonês... fico **exageradamente** alerta **sempre** que falo...

Aliás, eu **me esforço muito... me esforço muito** e canso **muito...** não é trauma, mas fico **muito tenso**. No Seminário, o bispo dizia que eu tinha um sotaque muito forte de polonês. Ele dizia: “você escreve em português, mas pensa em polonês”... então no falar, na leitura... na fala... **o pessoal** diz que eu tenho um sotaque muito forte... **o esforço** foi sempre com o /r/ forte... parece que sempre **estou forçando** a barra para tentar **falar corretamente**. (Padre José – 12/02/2014).

A fala de Pe. José está repleta de marcas que indicam o esforço que precisa dispender para interagir em português, inclusive como precisa reprimir o polonês dentro de si. Em português, sua fala nunca é livre, sempre é monitorada. Ainda que, por afinidade, tenha uma identidade étnica ligada ao polonês e considere importante a manutenção dessa língua e toda a cultura associada a ela, discursivamente assume a identidade ligada ao português e se esforça para ‘falar corretamente’.

Esse episódio de preconceito linguístico ocorrido com o Padre José pode ser comparado à pesquisa que Fritzen (2008) desenvolveu em Blumenau, com professoras que falam português com as marcas do alemão. A autora destaca que elas eram vítimas de preconceito por parte das professoras falantes de português que não falavam alemão. Essas professoras menosprezavam o português do grupo falante de alemão, desvalorizando as línguas dos descendentes de imigrantes. Assim, “ao mesmo tempo em que essas professoras (e a sociedade maior) desvalorizam as línguas (o alemão local e o português do grupo) dos descendentes de imigrantes, sentem-se em posição superior com relação a sua língua e a sua cultura”. A autora ainda acrescenta que “o bilinguismo, em vez de ser valorizado é, ao contrário, motivo de desprestígio e, por vezes, motivo de escárnio”. (FRITZEN, 2008, 89). Mas, não é somente o preconceito que predomina nessa relação. Para Buchmann (1995, p.29), quando nos referimos à identidade polonesa, devemos levar em consideração a relação entre dominador e dominado.

O processo de dominação de um povo sobre o outro, além da dominação concreta – a política e a econômica – destrói também seu mundo simbólico, cujos significados são imprescindíveis para que os indivíduos, ao identificarem-se *positivamente* com o real, adquiram, sem grandes dificuldades, a consciência histórica do seu próprio futuro, ações que o construam e comportamentos que o solidifiquem. Destruir seu mundo simbólico significa quase sempre a destruição de suas instituições e/ou esmagamento da língua materna, o que quer dizer, o aniquilamento profundo da sua identidade cultural.

Quando foi questionado se acompanha, através de jornais ou revistas na internet, os acontecimentos na Polônia, ele disse que infelizmente não acompanha. Sabe de algumas

notícias de lá (notícias da Polônia) quando essas são mencionadas na mídia brasileira, mas isso tudo em português. E o que mais chama a sua atenção é quando há alguma notícia relacionada às questões de canonização do beato João Paulo II. Contudo, lê em polonês a Bíblia, os lecionários¹² e tudo o que se refere à religião. Também comentou que, na comunidade rural onde vivem seus pais, a missa era rezada todos os dias em polonês, mas agora já faz mais de dois anos que os padres da Congregação Sociedade de Cristo que pastoreavam a comunidade se mudaram da mesma. Entretanto, após atuar por 49 anos nessa comunidade, os padres, já com idade avançada e sem condições físicas para o trabalho, procuraram se estabelecer em cidades maiores, com melhores recursos médicos. Atualmente, é o Padre José quem reza a missa em polonês para essa comunidade, na primeira sexta-feira do mês, para o Movimento do Apostolado da Oração, como se disse acima. As leituras são tiradas do lecionário polonês, e o rito da missa é retirado do Missal Romano escrito em língua polonesa.

Pe. José relata que as pessoas que mais frequentam a missa em polonês são os idosos, mas que há alguns jovens que ocasionalmente aparecem por lá. Ele contou que alguns fiéis vão à missa meia hora antes para o ensaio de cantos, outros para rezar o terço. Ao que tudo indica, o letramento litúrgico é responsável por dar vida ao polonês padrão, inclusive para que os mais jovens (ainda que poucos) percebam valor para o polonês, mesmo que em número reduzido de esferas.

A identidade de Padre José está em constante fluxo. Considera o polonês importante, porque está ligado à sua cultura, mas, ao falar do grupo que deveria constituir sua identidade A, ele se afasta desse grupo. Em seu discurso o ‘a gente’ dá lugar a ‘eles’. Para ele, ainda que os poloneses se considerem ou sejam considerados um povo religioso, muitas ações no dia a dia não condizem com aquilo que a Igreja prega. Um dos maiores problemas na família dos poloneses, segundo ele, é a questão do alcoolismo. Padre José acredita que *os poloneses* têm muita raiva, rancor... Acredita também que seja algo histórico, talvez pelas guerras, pelo comunismo na Polônia. Além disso, segundo ele, há muitos poloneses que frequentam a igreja porque acreditam que, se não forem à missa, vão ser condenados ao inferno. Nesse aspecto, Padre José ressalta que,

eles pensam que a igreja é... que se não for à igreja... **eles** pensam que vão para o inferno...**eles** não entendem que a prática de vícios, dos desleixos causam

¹² Na Igreja Católica, o Lecionário é o livro usado na missa, mais precisamente na Liturgia da Palavra. Contém a 1ª leitura, salmo, 2ª leitura e evangelho.

sofrimentos, lutas internas... **Os poloneses** têm uma tendência ao álcool, às drogas e até mesmo suicídios... briga por herança, por terrenos... Outra questão que é totalmente contrária ao que a Igreja Católica ensina é o apego... em muitos velórios, **há muitas brigas** por causa de herança... o morto ainda está quente e **eles** estão brigando por herança... **os poloneses** são muito apegados às coisas materiais. (Padre José – 12/02/2014).

Neste trecho da fala do Padre José, fica evidente como ele próprio se exclui quando trata os descendentes de poloneses por “eles”. Isso ocorre inúmeras vezes, sendo nesse aspecto bastante contraditório com a sua identidade étnica. Também se nota certa superioridade com relação aos demais como se ele (Padre José) fosse um descendente de polonês diferente dos outros. Aqui ele negocia uma identidade que o distingue daquele grupo, segundo ele, tão cheio de defeitos. Talvez também sua identidade I esteja sendo realçada: é o padre falando, avaliando suas ovelhas. Um padre, de quem se espera uma conduta ilibada, não faz parte do grupo de pecadores (eles/os poloneses).

Outro aspecto que deve ser ressaltado é quando menciona a palavra “apego”. Nesse caso, a expressão está relacionada ao modo como eles se “apossam das coisas materiais”. Porém, imediatamente ele utiliza a mesma palavra para se referir a Nossa Senhora, mãe de Jesus Cristo. Aqui, o termo ganha novo significado, ou seja, “afeição”, ao afirmar que os descendentes de poloneses têm muito apego a Nossa Senhora. Padre José fica indignado porque,

Eles não entendem que Jesus Cristo é mais importante que a sua própria mãe (referindo-se à Nossa Senhora), pois foi ele que morreu para salvar a humanidade... Assim, **os lenços que as mães usam** na cabeça representam a santidade... a mãe polonesa é autoridade em casa... Os filhos escutam muito a mãe e assim, no lado espiritual também. O lenço é um sinal de santidade da mulher, a mãe dentro da família é muito mais que o pai. **As mães polonesas anulam a figura dos pais...** é ela que comanda a casa, cuida dos filhos, educa, cuida, cozinha, enfim... comanda a vida de todos da casa. (Padre José – 12/02/2014).

Giddens (2002 apud Jung e Semechechem, 2009, p. 30) salienta que “[...]a roupa é um meio de auto-exibição, mas também se relaciona diretamente à ocultação/revelação a respeito das biografias pessoais – liga as convenções a aspectos básicos de identidade”. Assim, a identidade da mãe dentro das famílias de descendentes de poloneses, nessa comunidade rural, com o lenço amarrado na cabeça, é vista como sinal de “santidade”, pois todas as mulheres/mães são consideradas “santas” dentro da família polonesa. Essa condição de “santidade” lhes é dada pelos membros da família. Deste modo, como autoridade, ela comanda a casa e a vida dos filhos, anulando a figura do pai. Além disso, o lenço pode ser

entendido também como um símbolo que pessoas desse grupo social, dessa cultura têm para expressar a santidade (COELHO, 2002).

A vitalidade de uma língua pode ser percebida na quantidade de domínios/esferas em que ela é usada para desempenhar práticas sociais. Já mencionamos como ele ainda tem força na esfera religiosa, em que missas são rezadas nessa língua. Além desse domínio, Padre José considera que é utilizada em lugares públicos, tais como ônibus, ruas, lugares públicos. Assim, é comum que os descendentes de poloneses, quando encontram alguém “diferente”, isto é, que não faz parte da referida comunidade (que não compartilhe da mesma identidade A), comecem a falar mal dessa pessoa, pois eles sabem que ela não entende o que eles estão falando. Por exemplo: se uma moça negra passa na rua, algumas pessoas começam a falar em polonês que é uma negrinha (identidades N e A), que não sabe cozinhar, que é relaxada. Há um preconceito, segundo José, muito grande por parte deles quanto às pessoas negras. Padre José nos diz que “*os poloneses são muito racistas*”. (Padre José – 12/02/2014).

As falas de Pe. José, a que se deu destaque ao longo do texto, mostram como a constituição identitária é contraditória, e como as diferentes perspectivas de se ver a(s) identidade(s) previstas por Gee (2000) se interligam e se entrelaçam. Nenhum de nós único, somos o resultado dos discursos em que atuamos, dos diferentes papéis sociais que somos convidados a desempenhar, o que nos faculta a possibilidade de pertencer (ou não) a determinados grupos.

6. Considerações finais

São várias as perspectivas sob as quais nos representamos e constituímos nossa identidade, que sempre é social, porque, na maioria das vezes, é negociada socialmente. Neste estudo, na voz de um jovem padre, filho de descendentes de imigrantes poloneses do interior do Paraná, refletimos sobre a forma como ele constitui sua identidade, ora se mostrando pertencente a esse grupo, ora se excluindo dele. Assim, esse apagamento da sua identidade étnica gera muitas contradições, pois ao mesmo tempo em que acredita que a língua polonesa é importante, como forma de preservar a cultura, dá prioridade às línguas de maior prestígio (inglês e espanhol). Esse apagamento também acontece quando monitora exageradamente a sua fala ao entrar em contato com falantes de português, não deixando que transpareçam marcas características da sua língua materna.

Outra forma de apagamento é a utilização do termo *eles* para os descendentes de

poloneses. É como se Padre José não fizesse parte dessa etnia ou se sentisse superior aos seus. Isso acontece principalmente quando menciona aspectos negativos, como, por exemplo, o alcoolismo, o apego às coisas materiais e os preconceitos com pessoas negras.

É interessante observar, na fala de Pe. José, como as diversas identidades estão interligadas, e como, por vezes, uma é realçada enquanto outras são suprimidas: quando a identidade I (de padre) é realçada, a identidade A (de descendente de poloneses) é sufocada: **eles** são preconceituosos. Do mesmo modo, a identidade A é mais reforçada quando fala da infância, quando ele compartilhava um traço com os colegas da mesma etnia: a falta de domínio do português.

Ao que tudo indica, um importante fator para manutenção do polonês são os eventos de letramento litúrgico - rezas, terço, missa. Esses eventos estão ligados diretamente aos valores que, tradicionalmente, constituem esse grupo étnico, como, por exemplo, a religiosidade. Entretanto, em sua opinião, isso entra em choque com algumas atitudes que observa entre os *poloneses*, tais como o apego ao dinheiro, a briga pela herança, a bebida. Ao fazer esses julgamentos, José assume sua identidade de padre (I) e se afasta da identidade étnica (A).

A história de luta e sofrimento que caracterizou os poloneses em sua terra natal acabou, de certa forma, continuando aqui no Brasil, onde as promessas que os atraíram não se confirmaram. Longe de sua terra, uma forma de se manterem próximos às suas origens é manter costumes, ritos e símbolos que, historicamente, os identificavam como povo. A religiosidade e, conseqüentemente, os eventos letramento litúrgico, tem exercido papel importante na manutenção da língua.

É fundamental que sejam realizados mais estudos sobre essa etnia, de modo que as diferentes línguas faladas no Brasil tenham seu espaço reconhecido. O conhecimento sobre as línguas minoritárias, reconhecendo-lhes o valor, desenvolverá atitudes positivas em relação a elas e, conseqüentemente o preconceito em relação a elas e a seus falantes.

Referências

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 5, n.1, p. 63-81, 2005. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>

BUCHMANN, E. T. **A trajetória do sol**: um estudo sobre a identidade do imigrante polonês

no sul do Brasil. Curitiba: Fundação Cultural, 1995.

COELHO, L. A. L. Tal objeto tal dono. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (orgs.). **Identities: recortes multi e indisciplinados**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

FRITZEN, M.P. “**Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben**”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil. Campinas, SP:2008 (Tese de doutorado)

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T.T da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013, p. 103-133.

IAROCHINSKI, U. **Saga dos polacos**. Curitiba, PR, 2000.

JUNG, N. M.; SEMECHECHEM, J. **Eventos religiosos e suas práticas de letramento em comunidades multilíngues e multiculturais**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n. 2 (17-37), jul-dez, 2009.

OLIVEIRA, M. de. **Organizações sociais dos imigrantes poloneses e seus descendentes em Curitiba (Brasil, 1890-1938)**. In: MARTINS, I.L.; HECKER, A. (Orgs.) *E/imigrações: histórias, culturas, trajetórias*. 1ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010.

POLANCZYK, A. J. **O imigrante polonês e a colônia Guarany**. Porto Alegre: Renascença: Edigal, 2010.

RODRIGUES, A. Tarefas da linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada**. v.1, n. 1, p. 04-15, 1966.

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T.T da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013, p. 73-102.

STAWINSKI, A. V.; BUSATTA, F. F. **Josué Bardin: história e religião das colônias polonesas**. 1ª ed. Caxias do Sul, RS: Ed. UCS, 1981.

URBAN, J.; URBAN, T. **Tu i tam = Aqui e lá: memória da imigração polonesa no Paraná**. João Urban, fotografia; Teresa Urban, textos. Primeiro de Maio, PR: Edições Mirabilia, 2004.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T.T.da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013, p. 07-72

Artigo recebido em: 29.04.2014

Artigo aprovado em: 03.07.2014

Entre o discurso do “Acampamento Terra Livre” e a (ex)(in)clusão social, o (per)curso identitário dos povos indígenas
Between the Acampamento Terra Livre discourse and the social (ex) (in)clusion, the identity path of the indigenous people

Vania Maria Lescano Guerra*
Maria Francisca Valiente**

RESUMO: O objetivo deste artigo é problematizar o processo de constituição identitária dos indígenas a partir do discurso do "Documento Final do Acampamento Terra Livre 2011 - pelo direito à vida e à mãe Terra". Para tanto, analisamos como são construídas as representações sociais de exclusão que constituem o discurso do documento oficial sobre os indígenas, a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística, com base na interpretação de regularidades enunciativas que nos possibilitem rastrear, pela materialidade linguística, os efeitos de sentido possíveis, as formações discursivas e os interdiscursos que perpassam o discurso do movimento indígena "Acampamento Terra Livre" (ATL). A fundamentação teórica transdisciplinar proposta neste trabalho, pela articulação entre a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2002; CORACINI, 2011; AUTHIER-REVUZ, 1998, ORLANDI, 2009) e a perspectiva ancorada no método arqueogenealógico (FOUCAULT, 2007), é imprescindível para que possamos problematizar as relações entre a linguagem, o sujeito e as relações de poder em um contexto mais amplo, na medida em que a interpretação se dá na tensão entre estrutura e acontecimento. Vozes discordantes e concordantes perpassam esse discurso, a partir de momentos de identificação que incluem e excluem o sujeito em pauta, num

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the process of the indigenous identity construction from the discourse of the Acampamento Terra Livre 2011 final document - the right to life and the Mother Earth. To do so, we analyzed how social representations of exclusion are constructed which constitute the discourse of the official document on indigenous, from the discursive and the linguistic referencing process perspectives, based on the interpretation of enunciative regularities that allow us to track, through the linguistic materiality, the effects of possible sense, the discursive formations and the interdiscourse which pervade the discourse of the indigenous movement Acampamento Terra Livre (ATL). The transdisciplinary theoretical framework proposed in this paper, articulating the Discourse Analysis (PÊCHEUX, 2002; CORACINI, 2011; AUTHIER-REVUZ, 1998; Orlandi, 2009) and the perspective based on the archaeology method (Foucault, 2007), is essential to make possible to discuss the relationships between language, the subject and the power relations in a wider context, given that the interpretation is the tension between structure and happening. Discordant and concordant voices permeate that discourse, from moments of identification that include and exclude the subject at hand, in a paradoxical and multifaceted identity movement.

* Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara (SP), com pós-doutorado pelo IEL/UNICAMP. Atua no Programa de Pós-graduação em Letras da UFMS.

** Formada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade de Nova Andradina. Atua na área de pesquisa em Análise de Discurso de linha Francesa. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Unidade de Três Lagoas.

movimento identitário paradoxal e multifacetado.

PALAVRAS-CHAVE: Terra. Indígenas. Exclusão Social. Representações.

KEYWORDS: Earth. Indigenous people. Social exclusion. Representations.

1. Considerações introdutórias

É reconhecendo mais a vida em tudo aquilo que tenha história e que não seja apenas teatro, que se faz justiça a esse conceito de vida. Pois é a partir da história, não da natureza [...] que é preciso finalmente circunscrever o domínio da vida. Assim nasce para o filósofo a tarefa (*Aufgabe*) de compreender toda a vida natural a partir dessa vida, de mais vasta extensão, que é aquela da história (DERRIDA, 2002, p. 32).

O objetivo deste artigo é problematizar o processo de constituição identitária dos indígenas a partir do discurso do "Documento Final do Acampamento Terra Livre 2011 - pelo direito à vida e à mãe Terra". Para tanto, analisamos como são construídas as representações sociais de exclusão que constituem o discurso do documento oficial sobre os indígenas, a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística, com base na interpretação de regularidades enunciativas que nos possibilitem rastrear, pela materialidade linguística, os efeitos de sentido possíveis, as formações discursivas e os interdiscursos que perpassam o discurso do movimento indígena "Acampamento Terra Livre" (ATL).

A questão indígena no Brasil tem sido consideravelmente debatida no momento atual tanto no meio midiático como acadêmico. Com a Constituição de 1988, o índio passa a ter seu direito à diferença cultural reconhecido com sua cultura, costumes, línguas, crenças e tradições e, portanto, busca se inserir na sociedade por meio de políticas indigenistas que incluem ações no que se refere à saúde, à educação, à assistência social e ao meio ambiente, assim como também o desenvolvimento da sociedade indígena e seu direito à terra. Essas questões carregam uma historicidade que perpassa os tempos constituindo, por meio da memória discursiva, o imaginário em relação a esse grupo marcado pelo preconceito e pela exclusão social desde a época da colonização e que condiciona o momento atual. Tome-se como exemplo a tentativa das comunidades indígenas em estabelecer um diálogo com a sociedade nacional e o Estado, que é uma questão histórica e vem ocorrendo desde a colonização portuguesa em decorrência da ocupação de suas terras.

Contudo, a partir da década de 70, delineia-se um novo quadro no que diz respeito às questões indígenas no Brasil pela união de diferentes povos que começam a se organizar

politicamente em defesa de seus direitos, sobretudo em relação à terra. Essa união pouco a pouco foi se consolidando por meio de Assembleias Indígenas e pelo apoio de algumas organizações indigenistas como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o ATL e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) constituindo o Movimento Indígena do Brasil (MIB).

Nesse contexto, o MIB foi-se estabilizando entre a repressão e a resistência, o que lhe permitiu obter certa visibilidade por parte do poder público, bem como o apoio de algumas instituições, ainda que sob a ótica e a voz do Estado. Um marco decisivo no protagonismo indígena foi a Constituição de 1988, que instituiu o indígena como cidadão de direito, dando a este o direito de conduzir sua própria história em defesa de seus direitos. Na contemporaneidade, com a criação do Movimento Indígena ATL, em 2004, a partir do domínio da memória, um novo campo enunciativo surgiu trazendo novas configurações à prática discursiva indígena, tendo em vista que agora é o ATL que se faz ouvir via discurso oficial.

Em princípio, conjectura-se que as relações de dependência e submissão que oprimiam as comunidades indígenas no período do colonialismo foram reconfiguradas na perspectiva pós-colonial por discursos outros que desafiam o poder da sociedade hegemônica por meio de um contra posicionamento que “refuta os pontos de vista e as crenças da cultura dominante, por isso, é orgulhosamente desafiador” (ANZALDUÁ, 2005, p. 705). Isto pode ser observado se analisarmos os diferentes movimentos, entidades não governamentais e ONG’s que se uniram à causa indígena. Nessa perspectiva, a emergência do movimento indígena pela articulação entre essas diferentes instâncias em prol dos direitos e interesses dos indígenas se apresenta como uma forma de reação contra o Estado. Considera-se, o ATL como um movimento de resistência, que toma posição, que se apropria do discurso e do direito de falar em oposição ao governo, constituindo-se pela linguagem por meio do trabalho simbólico em que suas crenças, valores e seu mundo significam e são representados.

Estudar as representações sociais de exclusão construídas via discurso oficial implica abordar a subjetividade do indígena por sua constituição filosófica e política, haja vista que se trata de observar como o índio se representa, como representa o outro - o branco - além de estabelecer uma relação tensa entre as representações construídas sobre esses povos no decorrer da história e suas próprias experiências de resistência. Dos descobridores aos contemporâneos, as comunidades indígenas foram sempre concebidas por uma ótica social

incapaz de acolher a diferença, a alteridade. Diferentes representações sociais foram construídas sobre os índios no decorrer dos tempos que ora os apresentava como bárbaros, selvagens, primitivos, silvícolas, ora como inocentes ou “bons selvagens” ou até mesmo o “anti-herói”. Essa não aceitação dos europeus ao outro, ao diferente afetou diretamente as comunidades indígenas que tiveram que criar novos esquemas e novas estratégias de convívio com esses personagens. Estratégias essas que ainda continuam a ser utilizadas na atualidade, embora sob uma nova configuração à medida que a luta pela terra se faz política.

Outro ponto a ser desconstruído em relação às comunidades indígenas refere-se à concepção homogênea, folclórica e genérica de índio, uma vez que de acordo com o senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010¹ se trata de um total de 305 etnias que somam 896,9 mil indígenas e 274 línguas e dialetos sendo falados, dezenas de aldeias e diferentes territórios em todo o país, o que mostra a grande diversidade desses povos conforme enfatiza Grupioni (1995, p.19) ao argumentar que “os índios não são apenas diversos entre nós, são também diversos entre si”. Dada a natureza desse estudo, e considerando as particularidades do ATL como movimento de resistência, formado por lideranças indígenas, representantes do CIMI, e entidades de apoio à causa indígena, a abordagem será feita considerando o movimento em si, uma vez que não é possível abordar todas as etnias e suas particularidades. Entretanto, não há dúvida de que há diversidade de povos e de culturas. Ao lado dessas questões, ainda há a posição ambígua do Estado que oscila entre o protecionismo indígena, ao conceber os diferentes povos pela ótica da homogeneização em nome de uma identidade nacional, e uma posição de descaso e abandono com essas populações colocando-as como empecilhos ao progresso.

Considerando que as condições de emergência do discurso do ATL não se deram aleatoriamente, mas são o reflexo de um jogo de forças na memória que “permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado” (FOUCAULT, 2008, p. 28), é que propomos algumas perguntas de pesquisa para melhor entender sua emergência e dirigir nosso foco de análise: Que condições materiais de existência histórica propiciaram o surgimento desse discurso e não outro, enquanto acontecimento? Levando-se em consideração a irrupção deste, com quais discursos ele provoca rupturas e que configuração assume na atualidade? Que fatos históricos e sociais à sua volta envolveram-se em sua irrupção? Em busca de respostas a tais

¹ Informação disponível em: <http://paulosuess.blogspot.com.br/2012/08/novos-resultados-do-censo-do-ibge.html>. Acesso em: 03/11/2012 às 13h 38min.

questionamentos, trabalhamos com a hipótese de que no documento citado, elaborado em Brasília por mais de 700 lideranças indígenas, se faça ouvir, no discurso, a voz do indígena como resistência, como sujeito de seu discurso que cobra, denuncia e reivindica seu lugar no espaço social. Reivindicação essa que se opõe ao discurso do Estado e ao discurso da Lei que, muitas vezes, optam pelo silenciamento quando se trata de questões envolvendo as sociedades indígenas.

Após fazer um estudo tanto em âmbito global como local sobre as diferentes temáticas que envolvem a questão indígena de modo geral, verificamos que ainda são raras as pesquisas que problematizam a questão indígena levando-se em consideração a união desses povos, suas organizações, lideranças, essa nova estratégia de luta dos povos indígenas que gira em torno do Movimento Indígena. Assim sendo, esta pesquisa justifica-se por problematizar a constituição da identidade indígena, não só a partir do olhar do outro, de uma etnia ou de uma língua, mas por meio das múltiplas vozes que configuram a população indígena em nível nacional, uma vez que são as vozes de inúmeros povos, lideranças indígenas e organizações que ecoam no documento via discurso oficial e que constitui a prática discursiva do sujeito indígena.

Do ponto de vista metodológico, Foucault acrescenta as reflexões sobre as relações de poder/saber, sujeito e acontecimento discursivo exigindo que o analista do discurso – o arqueogenealogista – “considere os discursos na sua irrupção e no seu acaso, despojando-os de toda e qualquer referência a uma origem supostamente determinável ou a qualquer sistema de causalidade entre as palavras e as coisas” (NAVARRO, 2011, p. 138). Trata-se de abordar o enunciado por sua singularidade de acontecimento situado no campo de uma memória e que, portanto, mantém relações entre si, com outros grupos de enunciados e com fatos de ordem cultural, social e histórica.

Em um segundo momento, cabe ao analista selecionar dentro de um arquivo determinadas séries enunciativas buscando estabelecer as relações que tais enunciações mantém entre si e, posteriormente, proceder ao recorte dessas séries enunciativas na tentativa de averiguar os modos como essas discursividades produzem sentidos sobre um determinado acontecimento discursivo. Como a questão fundamental para Foucault encontra-se justamente em avaliar como determinados objetos de saber são construídos em uma determinada época, quais as formações discursivas que dão legitimidade a este objeto, consideramos o conceito de formação discursiva como a noção norteadora dessa pesquisa tendo em vista que “o objeto

surge quando condições discursivas e não discursivas o produzem” (ARAUJO, 2011, p.97). Por meio do método arqueogenealógico elaborado por Foucault, compreendemos que a análise das formações discursivas implica considerar como um determinado objeto de saber irrompe enquanto acontecimento, quais as transformações que esse objeto sofre no decorrer da história em uma relação estreita com complexas relações de poder.

Ao utilizar-se do termo “dispositivo”, Foucault aborda as relações de poder/saber por meio de um conjunto que articula o discursivo, o contexto sócio-histórico, instituições, o dito e não dito que influencia na subjetividade do sujeito e deixa emergir por meio da linguagem os traços de identificação que permitem compreender a constituição identitária do sujeito que é, assim como o discurso, sempre híbrida, heterogênea e móvel. De acordo com o autor, algumas precauções metodológicas se fazem pertinentes na análise das relações de poder e devem ser orientadas para o campo da dominação “(e não da soberania), para o âmbito dos operadores materiais, para o âmbito das formas de sujeição, para o âmbito das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição e para o âmbito, enfim, dos dispositivos de saber” (FOUCAULT, 2005, p. 40). Desse modo, a genealogia, de acordo com o historiador, seria uma iniciativa que visa dessujeitar os saberes instituídos historicamente contra a coerção de um discurso único e objetivo, tornando-os capazes de oposição e de luta.

Para Foucault (2008), as regras que definem uma formação discursiva apresentam-se, pois, por meio de um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias de modo que tais elementos tendem a permitir a passagem da dispersão para a regularidade entre os enunciados. Uma análise que leva em consideração os postulados do historiador no que concerne à noção de formação discursiva. Ela deve empreender a árdua tarefa de diagnosticar as relações existentes entre o poder e o saber, dando ênfase principalmente aos diferentes modos de subjetivação do ser humano por meio do discurso. Nesse sentido, o *corpus* aqui analisado se constitui de um documento oficial denominado *Documento Final do Acampamento Terra Livre: pelo direito à vida e à mãe terra*, retirado do site do CIMI que foi elaborado após inúmeros debates entre lideranças indígenas na Explanada dos Ministérios, em Brasília (DF), entre os dias 02 e 05 de maio de 2011, em que representantes indígenas por meio do ATL se colocam em oposição ao governo².

² Este texto se insere na pesquisa financiada pelo CNPq, “O processo identitário do indígena de Mato Grosso do Sul: análise documental e midiática da luta pela terra” (Processo 471597/2012-4), sob a coordenação de Vania Maria Lescano Guerra.

O site do CIMI foi escolhido por sua natureza simbólica e significativa, já que essa instituição representa o marco inicial de união entre as diversas instâncias, organizações, entidades, lideranças tradicionais e representantes indígenas do país que culminou na concretização do MIB, dentre eles, o ATL. Como espaço divulgador do documento, o site é tomado como um suporte material que, sob uma ideologia, uma conjuntura dada, apresenta as circunstâncias em que o documento foi elaborado, as formas de adaptação desse gênero discursivo relativamente mais complexo e as condições de produção na qual ele está inserido, uma vez que “os gêneros são instituições de falas sócio-historicamente definidas, sua instabilidade é grande, e eles não se deixam apreender em taxionomias compactas” (MAINGUENEAU, 2006, p.112). Dentre as temáticas expostas no documento, destacam-se: a) Terra: demarcação e desintrusão; b) empreendimentos que impactam terras indígenas; c) criminalização de lideranças indígenas; d) reestruturação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); e) Legislação Indigenista; f) saúde indígena; g) educação indígena; h) Código Florestal; e i) reforma política. Considerando a abrangência de temas e suas especificidades, efetuamos alguns recortes no discurso do documento ATL, dentro de um campo maior que constitui o *corpus* deste trabalho. Tais recortes foram realizados com base nas regularidades de discursos, nas especificidades de sentidos e temas considerando os temas inicialmente propostos de exclusão.

A fundamentação teórica transdisciplinar proposta neste trabalho³, pela articulação entre a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2002; CORACINI, 2011; AUTHIER-REVUZ; 1998, ORLANDI, 2009, entre outros) e a perspectiva ancorada no método foucaultiano arqueogenealógico (FOUCAULT, 2007), é imprescindível para que possamos problematizar as relações entre a linguagem, o sujeito e as relações de poder em um contexto mais amplo, na medida em que a interpretação se dá na tensão entre estrutura e acontecimento. É nessa região de tensão que os sentidos se formam, se (res)significam. Portanto, a análise do campo discursivo busca compreender o enunciado em sua singularidade de *acontecimento* (FOUCAULT, 2008, p. 31.), procurando elucidar as condições de sua emergência e estabelecendo relações com outros discursos. Para o autor, um enunciado é sempre *acontecimento*, uma vez que abre espaço para sua inscrição na memória, já que é suscetível de

³ Parte integrante da dissertação defendida no Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, “Discurso, Terra, Cidadania: aspectos da identidade indígena”, com o apoio da CAPES (ver VALIENTE, 2013).

repetição, transformação e reativação, sobretudo porque está ligado ao *interdiscurso*, ou seja, a outros enunciados que vieram antes e depois dele ou, no dizer de Orlandi (2009, p. 30): “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”.

2. Contextualizando a pesquisa: acontecimento e estrutura

Problematizar o discurso implica considerar, entre outras coisas, os sujeitos e a situação em que esse discurso foi produzido, ou seja, *as condições de produção* (ORLANDI, 2009) que serviram de base para os processos discursivos e que remetem à exterioridade, à história e ao social. Trazer as *condições de produção* não é tarefa fácil, uma vez que é na articulação entre a língua, o contexto sócio-histórico e a memória discursiva que o discurso adquire sentido. Orlandi (2009, p. 40) enfatiza que “as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”.

É pelo jogo *imaginário* (ORLANDI, 2009) que os sujeitos produzem uma determinada imagem de si, do outro e do referente, mecanismo que pode se tornar ainda mais complexo quando o sujeito inverter esse jogo para a imagem que ele considera que o interlocutor tem dele, a que ele cogita que o interlocutor tem do referente e assim por diante. Tais considerações são pertinentes, na medida em que tudo isso contribui significativamente para a constituição das condições de produção de um discurso, em especial o discurso do ATL. As condições de produção que envolve o documento do ATL mostram que a luta pela terra se tornou uma questão política - porque carrega consigo a questão de como nos representamos e como representamos os outros; traz a tensão e o confronto entre os saberes historicamente constituídos sobre esses povos e as narrativas de si (AUTOR, 2010). Saberes esses registrados em cartas, documentos e em políticas indigenistas instituídas pelo Estado desde os tempos coloniais e que marcam as relações tensas e conflituosas entre indígenas, Estado e a sociedade acional. Dessa maneira, ao inscrever-se na história por meio do discurso, o sujeito significa seu dizer a partir de condições específicas, determinadas “de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva” (ORLANDI, 2009, p. 53) em que o discurso se faz estrutura e acontecimento, na medida em que traz em sua constituição um contexto mais amplo em que o social, o histórico e o ideológico se imbricam.

Logo, o imaginário social construído sobre os indígenas no decorrer dos tempos está relacionado à maneira como se estabeleceram as relações sociais historicamente, assim como as formas pelas quais as relações sociais se investiram de relações de poder. Ao abordar as condições de produção do ATL, convém destacar a historicidade que constitui o movimento e que, juntamente com a memória e com a formação discursiva do movimento, constitui novos sentidos à prática discursiva indígena, sobretudo, a partir da concretização do MIB, que culminou em uma das maiores mobilizações indígenas ocorridas no Brasil em nível nacional- o ATL- como resultado da situação de conflito entre o Estado e as comunidades indígenas. Neste sentido, é que destacamos a década de 2000 como um marco decisivo do MIB, ao expor o desafio enfrentado pelas populações indígenas, na tentativa de estabelecer um diálogo com o Estado, desafio este mostrado, sobretudo, na comemoração dos 500 anos de descobrimento do Brasil e que revelou, segundo Baniwa (2006, p. 80): “as dificuldades dos povos indígenas de lidarem com a complexa lógica burocrática da Administração Pública e da (ir) racionalidade política e ideológica do Estado, que não consegue tratar os povos indígenas como portadores de culturas particulares”.

Paralelamente à comemoração oficial do descobrimento do Brasil, preparada para acontecer em Porto Seguro com a presença dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (Brasil) e Jorge Sampaio (Portugal), aconteceu também uma manifestação dos povos indígenas na cidade de Coroa Vermelha, no Estado da Bahia, na "I Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil" em que diversos povos se organizaram em uma passeata cujo lema era “*O Brasil que a gente quer são Outros 500⁴*”. Vieram povos de todos os estados do país configurando este como um dos momentos mais importantes para o MIB, uma vez que reforçou o protagonismo indígena na luta por seus direitos. Esta uma das primeiras mobilizações em nível nacional dos povos indígenas.

A principal meta dessa passeata era chegar a Porto Seguro e protestar contra o Presidente da República que teve como meta enaltecer a identidade nacional em pleno século XXI, desconsiderando os novos rumos da Constituição Federal em que se reconhece a pluralidade de povos existentes em todo Brasil (PACHECO, 2005). Em virtude do descaso do governo de Fernando Henrique Cardoso com as questões indígenas, foi apresentado na Conferência um documento com uma série de reivindicações direcionadas ao governo federal.

⁴ Ver http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1242404195Documento%20Final_Outros%20500.pdf. Acesso em 10/05/2012 às 10h 32min.

Datado do dia 21 de abril de 2000, o documento exigia a revogação do Decreto nº 1.775, de 1996, que dispõe sobre a demarcação de terras indígenas e a aprovação do Projeto de Lei 2.057, de 1991⁵, que trata do Estatuto das Sociedades Indígenas. O movimento foi contido pela tropa de choque da Polícia Militar⁶. Por outro lado, em comemoração aos 500 anos do Brasil, o presidente Fernando Henrique Cardoso, acompanhado do presidente de Portugal - Jorge Sampaio - e de um grupo de 200 convidados especiais, plantava uma muda de pau-brasil, segundo Pacheco (2005). Esse contexto marca os primeiros contornos do ATL que veio a se firmar em 2004 como uma forma de reação dos indígenas ao poder dominante. Memórias de um passado são recuperadas aqui sob a configuração de uma exclusão, uma apartação social entre a sociedade e as comunidades indígenas. Trata-se de um confronto político que traz em sua temporalidade elementos contraditórios e antagônicos (índio/branco; sociedade minoria) não como um jogo meramente oposto, mas que pressupõe um jogo de forças sob o choque do acontecimento e abre espaço para novas estratégias de subjetivação. O embate cultural entre ATL e Estado tende a gerar formas de identidades específicas – legitimadora e de resistência -, já que implica sempre em outros sistemas simbólicos e, portanto, tal processo permanece na sua incompletude. No caso das comunidades indígenas, a reencenação do passado, de suas tradições, de sua cultura (especialmente no que concerne à mãe terra), de seus valores simbólicos traz em seu bojo outras temporalidades culturais que se apresentam na forma de conflitos sociais, exclusão, segregação. Opor-se à simbolização preparada pelo Estado em comemoração aos 500 anos do Brasil, mostra um rompimento com a concepção homogênea da comunidade imaginada da Nação, uma reação ao outro.

Pacheco (2005) afirma que os povos, organizações e entidades indígenas reavivaram o Movimento Indígena ao apoiar o candidato Luís Inácio Lula da Silva visto como a melhor opção para mudanças na política indigenista do país. A Secretaria Nacional de Movimentos Populares do Partido dos Trabalhadores (PT) organizou um comitê de campanha constituído por lideranças indígenas que estavam vinculados a várias instituições como o CIMI e a FUNAI. Com a chegada de Lula ao poder, o comitê indígena se manteve com o objetivo de contribuir no processo de transição do governo conseguindo, assim, alcançar algumas conquistas, dentre elas, a criação de uma nova equipe para dirigir a FUNAI. Contudo, nessa nova gestão da FUNAI, não houve nenhum apoio efetivo do governo para com o órgão. Em

⁵ Projeto de Lei que se encontra em tramitação no Congresso Nacional.

⁶ Ver: <http://www.proyanomami.org.br/frame1/conferencia.htm>. Acesso em 10/05/2012.

decorrência disso, os grandes empresários, juntamente com senadores e deputados começaram uma campanha de desestabilização dessa gestão, o que culminou, segundo Pacheco (2005, p. 8), na “exoneração do presidente da FUNAI” - Eduardo Almeida e sua equipe. Descontentes com a política indigenista instaurada no país pelo governo, os indígenas organizaram, em 2003, em Manaus, o primeiro Fórum Permanente, lançando uma campanha nacional e internacional em defesa dos direitos dos povos indígenas cujo lema era “Terra, Justiça e Autonomia”. Foram três dias de intensa discussão, apresentação de propostas e reivindicações. Em protesto à política indigenista⁷ do presidente Lula, os indígenas queimaram o documento apresentado pelo candidato na época da campanha eleitoral o qual afirmava o compromisso com os povos indígenas.

O governo então decidiu criar uma “Mesa de Diálogo” com os povos indígenas que funcionava por meio da Secretaria Geral da Presidência e reunia lideranças indígenas ligadas às organizações, bem como lideranças tradicionais. Entretanto, esta ação também fracassou e, mesmo assim, o movimento indígena continuou a se articular abrindo um espaço propício para a criação do ATL. No dia 15 de abril de 2004, levantou-se em meio ao gramado da Esplanada dos Ministérios, em Brasília o primeiro ATL. Esta ação tinha por objetivo cobrar a imediata homologação da terra indígena "Raposa do Sol" em Roraima⁸, bem como evitar retrocessos na Constituição Federal.

O I ATL realizou-se entre os dias 15 e 19 de abril de 2004 e apresentou-se como a mais importante mobilização indígena ocorrida em contexto nacional passando a se repetir nos anos subsequentes. Hoje se encontra em sua VIII edição. E para melhor entendermos como o ATL se tornou uma das maiores mobilizações indígenas do país, convém apontar as condições de emergência das sete edições que sucederam ao primeiro ATL criado em 2004. No ano de 2005, aconteceu a II⁹ Edição do ATL que contou com a participação de mais de 800 lideranças de 89 povos que se deslocaram de várias regiões do país. A meta principal era concretizar a aliança feita em 2004 com os diferentes povos, organizações e entidades indigenistas em defesa de seus direitos. Dentre as principais reivindicações do movimento destacam-se os processos de regularização de terras indígenas, os projetos de lei e as propostas de emenda à Constituição no Congresso Nacional. Tais propostas que representam

⁷Disponível em: <http://piib.socioambiental.org/c/noticias?id=10175>. Acesso em 15/05/2012.

⁸Disponível em: <http://piib.socioambiental.org/es/noticias?id=11683>. Acesso em 19/04/2012.

⁹Ver: http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1152&Itemid=2. Acesso em 19/04/2012.

uma ameaça aos direitos indígenas e a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI).

Uma conquista muito importante desse acampamento foi a criação da APIB que veio fortalecer a união dos povos indígenas e a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas do país. Desde então, a APIB, juntamente com o Fórum de Defesa dos Direitos Indígenas (FDDI), tornou-se a principal organizadora dos acampamentos posteriores. Atualmente, em sua oitava edição, o discurso do ATL 2011 traz marcas específicas de seu tempo no que concerne aos adventos da globalização, do sistema capitalista e da devastação ambiental sobre suas terras. Por outro lado, também recorre aos seus valores culturais ao conceber a Terra como Mãe, lugar de abrigo, proteção.

3. O (per)curso do processo identitário: (des)estabilizando (dis)discursos e fronteiras

Analisamos aqui como são construídas as representações sociais de exclusão que constituem o documento oficial sobre o indígena, a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística (PÊCHEUX, 2002). Interessa-nos rastrear as formações discursivas, os interdiscursos e os efeitos de sentido possíveis que perpassam o discurso do ATL. Na problematização do discurso do ATL é possível verificar uma lacuna existente entre os direitos assegurados na Constituição e sua real efetivação. Vem à tona a condição do indígena como excluído, marginalizado já que, como afirma Araújo (2006, p. 76) “na prática, os índios ainda estão distantes até mesmo do gozo pleno dos direitos a eles já garantidos”, o que acaba gerando inúmeros conflitos sociais. Trazemos para este artigo, apenas um recorte, excerto que denominamos R 4, por questões metodológicas de pesquisa e ordem de aparecimento, a saber:

R4- Considerando o atual quadro de violação dos nossos direitos que se agrava dia a dia sob o olhar omissivo e a conivência do Estado brasileiro, viemos de público manifestar a nossa indignação e repúdio pela morosidade e descaso com que estão sendo tratadas as políticas públicas que tratam dos nossos interesses e aspirações. Reiteramos a nossa vontade de continuar unidos na diversidade e de lutar acima das nossas diferenças pela garantia dos nossos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e leis internacionais de proteção e promoção dos direitos indígenas como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos Povos Indígenas.

Ao apropriar-se do discurso jurídico, o enunciador (res)significa o discurso do outro no interior de seu próprio discurso com o objetivo de estabelecer um lugar de autoridade para dialogar com o poder dominante, já que o discurso jurídico fala por si só, reconhecido no meio social. Assim, enunciar a partir dos direitos garantidos na Constituição é uma estratégia discursiva que coloca o ATL em condições de exigir, de se defender e de se manifestar em prol de seus direitos. Por outro lado, denunciar a “violação” implica mobilizar outros sentidos fora da legalidade social cujos efeitos trazem o transgredir, violar algo já estabelecido como norma. Enunciar contra uma esfera de poder, contestar a esfera jurídica em sua própria ordem, inscreve o enunciador em uma posição conflituosa do não controle de si ao trazer em sua voz a voz do outro que o constitui (CORACINI, 2011).

Por meio do discurso do ATL, o enunciador deixa emergir em seu dizer a exterioridade que o constitui e que remete a fragmentos discursivos que falam antes, em outro lugar, em contextos históricos anteriores e que perpassam seu dizer por meio da formação discursiva da legislação: “Direitos”; “políticas públicas”; “Constituição Federal de 1988”; “leis internacionais de proteção e promoção dos direitos indígenas”; “Convenção 169 da OIT”; e “Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos Povos Indígenas”. No entanto, isso ocorre sob novas configurações, uma vez que, se por um lado a lei institui o indígena como cidadão de direito por meio de variados atos constitucionais, também é na própria lei que se exerce o lugar da separação, da exclusão, já que marca uma distância considerável entre teoria e prática (ORLANDI, 2009).

O “real” manifestado por meio da materialidade linguística, as condições sócio-históricas em que o discurso é produzido determinam a razão para aquilo que o sujeito diz, estabelecendo uma fronteira entre si e o outro (GUERRA, 2010). No discurso do ATL, temos a representação do sujeito indígena enquanto marginalizado, inserido num contexto sócio-histórico de “violação” de seus direitos que emana efeitos de sentidos de terem seus direitos desrespeitados, violentados constantemente pelo Estado. Ao falar em nome do ATL, o enunciador passa a ocupar diferentes posições e a “assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 2008, p. 105). Ele fala em nome de toda a comunidade indígena: Situa-se, assim, entre formações discursivas contraditórias, as do ATL e as da legislação, ao utilizar-se dos pronomes possessivos “nossos direitos”, “nossa indignação”, nossos “interesses” que, de acordo com Fiorin (1996, p. 61), expressam “uma relação de apropriação entre uma pessoa (o possuidor) e uma ‘coisa’(o possuído)”. Revela-se por meio do discurso o espaço conflituoso

no qual o indígena está inserido: de um lado encontra-se a voz oficial (“*constituição federal de 1988*”, “*leis internacionais de proteção e promoção dos direitos indígenas*”, “*Convenção de 169 da OIT*”, “*declaração das Nações Unidas*”) e de outro, a voz do movimento indígena (“*diversidade*”, “*povos indígenas*”). Revelam-se sentidos outros e outros que constituem a identidade do sujeito a partir de “momentos de identificação” (CORACINI, 2003) que incluem e excluem o sujeito, respectivamente. Nessa direção, observamos no discurso do ATL uma ruptura significativa de sentidos que desloca a legitimidade da legislação em decorrência da não efetivação dos direitos indígenas, embora eles existam discursiva e constitucionalmente.

Ao tomar para si o discurso da legislação, o enunciador assinala entre as suas palavras “a presença estrangeira de palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso, um discurso desenha nele mesmo o traçado – relacionado a uma 'interdiscursividade representada' de uma fronteira interior/exterior” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 193). Delimitam-se, assim, as fronteiras existentes entre si e o outro que coloca em lados opostos um e outro. Pelo jogo imaginário, o sujeito enuncia a partir da representação imaginária que tem do outro, da legislação como um fator negativo por meio da qual se operam as ações de exclusão do indígena. Toma posição em referência àquilo que imagina ser a representação que o outro tem dele. No que concerne à Convenção 169 da OIT, Araújo (2006, p.60) destaca que vários pontos da convenção ainda não possuem respaldo no Estado, especialmente, no que diz respeito “a obrigação de o governo consultar os povos indígenas toda vez que sejam examinadas medidas legislativas e administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente”, sendo notório o desrespeito para com as comunidades indígenas.

A legislação produz uma situação de conflito social entre as comunidades indígenas e o Estado já que a interdiscursividade presente no discurso do ATL revela as contradições existentes entre o que está estabelecido na lei e o que de fato ocorre na prática, no meio social. Em posição de defesa –“*viemos de público manifestar nossa indignação*”– o enunciador do discurso do ATL revela o descaso com que seus direitos são tratados pelo Estado que o coloca à margem dos valores simbólicos da sociedade hegemônica. A exclusão se dá a partir dos valores e experiências do outro ao se estabelecer fronteiras entre um e outro; a separação se dá na própria constituição, uma vez que o sujeito se constitui por meio de uma identidade de resistência e precisa “*lutar*” para garantir os direitos assegurados na legislação. Traz, por meio da memória discursiva e dos interdiscursos, a representação do “direito” como fator causal da

exclusão, a ausência de cidadania. Há um deslocamento significativo no próprio sentido da lei já que no discurso do ATL a lei está perdendo seu estatuto de legalidade e passa a assumir um sentido negativo que inverte as relações de poder entre ATL e Estado. Ainda pela materialidade linguística do enunciado “*denunciamos a articulação existente entre o judiciário, órgãos de segurança e interesses privados, fazendeiros, sobretudo, para criminalizar líderes indígenas*” depreendemos, por meio do verbo “denunciamos”, efeitos de sentido de “acusar, revelar, delatar” (FERREIRA, 2010, p. 226) a relação existente entre instâncias de poder que deveriam proteger os direitos assegurados na Constituição.

Ao se situar em um contexto de cobrança, de denúncia contra o Estado, o enunciador do ATL filia-se a redes de memória que remetem às inúmeras tentativas das comunidades indígenas de dialogar com o Estado. Traz em um contexto imediato as circunstâncias primeiras em que o discurso do ATL 2011 foi produzido em meio à tentativa das lideranças indígenas de serem recebidas pela presidenta Dilma Rousseff para tratar de questões que afetam diretamente as comunidades indígenas, dentre elas, a demarcação de terras indígenas e a criminalização de lideranças indígenas. Em sua VIII edição, o ATL abordou temas variados como o direito à terra, consentimento e grandes empreendimentos em terras indígenas, aprovação do novo estatuto do índio, entre outros. Em um contexto amplo situamos o discurso do ATL em condições sócio históricas determinadas que se filiam a redes de memória cristalizadas no meio social que concebem o indígena como aquele que ocupa o lugar do colonizado, do submisso ao sistema dominante, aquele que incomoda e perturba a ordem social. Inicialmente, com a chegada dos portugueses, o indígena era considerado como aquele que apresentava deficiências que precisavam ser corrigidas, pois confrontavam as complexas lógicas da cultura ocidental: europeia, branca, cristã, individualista.

Essa tensão entre os indígenas e o poder dominante vem marcando historicamente a relação entre essas duas instâncias desde o período colonial por meio de políticas que vão desde a assimilação, integração e tutela para a instituição do indígena como cidadão de direito. Embora, sempre houvesse uma resistência por parte do indígena aos jogos de poder advindos da sociedade hegemônica, foi precisamente a partir da década de setenta que houve uma virada significativa na questão indígena e um novo discurso passou a circular em torno da cultura e do território. Novos aparatos de poder passam a discutir a questão indígena no contexto nacional, especialmente, a Igreja Católica e o CIMI que buscavam a aprovação do EI, bem como também as Assembleias Indígenas e as organizações não governamentais

(ONGs) passam a fazer parte dessa luta. A organização política das comunidades indígenas e a intensa atuação de entidades civis de apoio à causa indígena, bem como entidades constituídas pelos próprios índios culminaram na Constituição Federal de 1988 por meio da qual os direitos indígenas passam a ser reconhecidos, considerando a diversidade de povos e a especificidade cultural dos índios.

Emergem nesse contexto as condições de produção do discurso do ATL que reitera nossa concepção de discurso enquanto estrutura e acontecimento, respectivamente, inscrito na língua e na história e filiado a redes de memória (ORLANDI, 2009; PÊCHEUX, 2002). O enunciador do ATL deixa emergir a referência às décadas em que se esperou uma atitude consistente por parte do governo em meio ao descaso com que são tratadas as questões que envolvem as comunidades indígenas e os constantes protestos em frente ao Palácio do Planalto, na tentativa de serem recebidos por um representante do Estado.

É possível apreender as próprias condições de emergência que deram origem ao ATL e que trazem à tona os inúmeros conflitos entre essas duas instâncias – ATL e Estado. Conflitos esses que ficam mais latente a partir do ano 2000, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso, em plena comemoração oficial dos quinhentos anos do descobrimento do Brasil, desconsiderou os novos rumos da Constituição Federal que reconhece a pluralidade de povos existentes no Brasil em detrimento de uma identidade nacional. Começam a se delinear os primeiros contornos de uma manifestação que, no ano de 2004, pela falta de apoio do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao órgão da FUNAI, culminou no I ATL. Como todo movimento, o mesmo apresenta, em sua essência, conforme Castells (2001, p. 95) “germes de resistência social”.

4. Palavras finais

Espaços, territórios e lugares, cada um a seu modo demandam apropriações do outro, produzem subjetivações, metaforizam seus próprios sentidos, propõem discursos sem parar. (NOLASCO, 2010, p. 124).

Pensar a constituição identitária do sujeito indígena a partir das representações de exclusão levou-nos a considerar os inúmeros conflitos sociais que envolvem a causa indígena, especialmente aqueles relacionados à questão territorial. Ao analisar o discurso do movimento indígena ATL foi possível observar como o discurso e as relações de poder estão diretamente relacionadas, não se encontrando na exterioridade do discurso, mas apresentando-se como

uma relação de forças entre o Estado e o ATL. Devidamente legitimado, o enunciador é investido de um determinado poder. Trata-se do poder de falar, de tomar a palavra em nome de toda uma coletividade (população indígena), utilizando-se do discurso para representar o mundo indígena com todas as suas peculiaridades, conflitos e crenças. Torna-se a situação de enunciação inseparável das condições de produção que culminaram em seu acontecimento.

Constatamos pela análise que há, por meio do movimento indígena, uma resistência coletiva contra o Estado. O movimento adquire força na medida em que apresenta os povos indígenas, estrategicamente, por uma unicidade de posicionamento, como um todo homogêneo em defesa dos direitos indígenas. A luta pela terra e pelos direitos garantidos na Constituição alcança outros sentidos. Desloca o imaginário construído socialmente sobre o indígena como bárbaro, violento e situa sua luta no campo político. O ATL se apresenta como “germes de resistência social” ao se posicionar contra o Estado, contra os adventos da globalização e propor sentidos de denúncia pela violação de seus direitos.

No papel de liderança política, o enunciador traz em seu dizer as vozes das diferentes instâncias que compõem o movimento indígena, especialmente: o CIMI; a APIB; a OIT, com a Convenção 69; e os Direitos Humanos que funcionam como pontos de ancoragem das comunidades indígenas, a partir do fortalecimento da luta pelos direitos indígenas. Inserido em um contexto sócio-histórico de estigmatização social e desrespeito aos direitos indígenas, o discurso do ATL se caracteriza pela alteridade, o outro que o constitui e que configura a heterogeneidade constitutiva do discurso, *a não-coincidência do discurso consigo mesmo*.

Ao trazer em meio ao seu discurso dizeres do branco, o enunciador se coloca em posição de igualdade com o Estado, passando a (res)significar discursos outros dentro do próprio discurso indígena. Tal estratégia discursiva o coloca em condições de dialogar com o Estado, como seu adversário, seu opositor.

Considerando o espaço móvel e instável das formações discursivas, constatamos por meio das análises que o discurso do ATL é perpassado por formações discursivas heterogêneas e, muitas vezes, contraditórias (ambiental, econômica, capitalista, sociológica, política, bélica). Essas formações marcaram o lugar conflituoso e tenso a partir do qual o sujeito enuncia por meio de discursividades que negam os direitos indígenas em relação à terra. Representam os indígenas como marginalizados, excluídos do meio social e, sobretudo, remetem à luta histórica dos povos indígenas em defesa da terra e as várias tentativas de diálogo com o poder estatal.

Ligados às formações discursivas – os interdiscursos – da lei, da guerra, do Estado e da ecologia, o discurso do movimento coloca-se em relação direta com a exterioridade, com a memória discursiva e com as condições em que esse discurso é produzido. Esse discurso se dá como acontecimento. O processo analítico aponta para os inúmeros conflitos que vêm desde a colonização com as revoltas, massacres de milhões de indígenas, exploração da mão de obra indígena e que, nos dias atuais, (re)configuram-se em forma de assassinatos de lideranças indígenas, confrontos com fazendeiros, ameaças de pistoleiros e desrespeito aos direitos indígenas. O Estado permanece no imaginário do enunciador do ATL como agente de dominação, descompromissado, desleal e conivente com os empreendimentos que causam prejuízos às comunidades indígenas. Trata-se de um Estado que busca normalizar uma identidade hegemônica desconsiderando todas as outras, ou seja, todos os povos que compõem o Brasil.

Na luta por reconhecimento social, em defesa de seus direitos e de seu próprio espaço, as comunidades indígenas veem no ATL uma das alternativas de autodefesa e de resistência contra o poder dominante. O discurso do ATL é tomado, portanto, como um dispositivo de poder, estratégia de luta e de sobrevivência das comunidades indígenas no meio social, já que é por meio do discurso que o sujeito encontra brechas, falhas que lhe permitem marcar sua identidade como coletividade em oposição ao outro, o Estado. Constatamos pela análise que o enunciador deixa perpassarem seu dizer diferentes representações sobre o Estado: concebe-o como o indesejado, agente de dominação sobre os grupos minoritários, descompromissado com os interesses das comunidades indígenas.

Diante do exposto, verificamos que o discurso do ATL sobre a terra traz marcas de exclusão social do indígena no que tange ao desejo de fazer-se ouvir pelo poder estatal, bem como no que se refere aos inúmeros empreendimentos do PAC em terras indígenas. Pelo jogo imaginário, temos no discurso do ATL a representação do Estado como invasor, indesejado, perturbador, descomprometido com a causa. Não se trata apenas de se posicionar de forma contrária ao Estado, mas de uma negociação constante entre um e outro: uma guerra de posições. Nesse embate de fronteiras entre o ATL e Estado, a terra é concebida como um lugar de confronto, de demarcação de fronteiras entre o Estado e o ATL como podemos verificar por meio de um jogo de oposições índio/Estado; terra/latifúndio; propriedade coletiva/propriedade privada; destruição da natureza/convívio harmonioso com a natureza. A luta pela terra remete a fatos similares que ocorreram no decorrer da história entre os grupos

étnicos e o poder dominante, contudo, adquire novas configurações na atualidade, ao situar-se em uma dimensão política. Por outro lado, ao se posicionar como o outro do poder, o ATL oferece resistência na forma de reivindicação, denúncia, apelo ao Estado para que seus direitos sejam observados.

O paradoxo que aqui se apresenta, entretanto, é que se de um lado, é possível constatar que é a voz do movimento ATL que dá legitimidade para que o enunciador fale como tal; de outro, também é possível observar a voz do indígena presente no discurso do ATL, ao oferecer resistência ao Estado sob a forma de uma contestação cultural, de uma mudança na base de conhecimentos, de modo a ultrapassar os limites da tradição e inserir-se em discursos como da Constituição Federal, do CIMI, do movimento ambientalista e engajar-se em uma guerra de posições entre ATL e Estado. Cabe-nos esclarecer, portanto, a confirmação de nossa hipótese de pesquisa de que a voz do indígena perpassa o discurso do ATL. A questão se torna complexa quando constatamos uma reescrita descentrada, diaspórica das narrativas originárias no que concerne ao indígena, já que este não é mais o indígena submisso ao poder dominante, mas que se organiza politicamente e estabelece novas estratégias de luta, de identificação em defesa de seus direitos.

Emergem, nesse contexto, identidades que se opõem e que remetem à identidade legitimadora do Estado, do jurídico como regularizador/normatizador da vida social com o poder de estabelecer as bases que irão regular o padrão de vida da dita normalidade; e, de outro, uma identidade de resistência caracterizada por posições desvalorizadas, estigmatizadas pelo poder dominante. Enfim, apresentam-se aqui, complexas e múltiplas relações de poder entre as instâncias envolvidas e que marcam o lugar de conflito em que se movimentam o Estado e o ATL a partir de interesses opostos. Vozes discordantes e concordantes perpassam esse discurso, a partir de momentos de identificação que incluem e excluem o sujeito em pauta, num movimento identitário paradoxal e multifacetado.

Referências

ACAMPAMENTO TERRA LIVRE COMEÇA NO MATO GROSSO DO SUL. Brasília, terça-feira, 27 de julho de 2010. Disponível em: <http://blogapib.blogspot.com.br/2010/07/7-acampamento-terra-livre-sera-em-mato.html>. Acesso em 11/04/2012.

ACAMPAMENTO TERRA LIVRE DE 2006. Brasília, Explanada dos Ministérios, 4 de Mai. 2006. Disponível em:

http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1152&Itemid=2. Acesso em 19/04/2012.

ANZALDUÁ, G. La consciência de La mestiza/Rumo a uma nova consciência. In: **Revista de Estudos femininos**. V.3, Florianópolis, Sept/ dec, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/50104-026x2005000300015>. Acesso em: 14/11/2012.

APIB instala Comissão Nacional Permanente em Brasília, segunda-feira, 25 de Mai. 2009. Disponível em: <http://blogapib.blogspot.com/2009/05/apib-instala-comissao-nacional.html>. Acesso em: 23/04/2012.

ARAÚJO, A. V. Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**; LACED/ Museu Nacional, 2006.

ARAÚJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011, p. 93-108.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BANIWA, G. dos S. L. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, secretaria- Geral da Mesa, 2003. 221 p.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**: a era da informação: economia. Sociedade e cultura. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra S A, 2001.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Disponível em: http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=paginas&conteudo_id=5685&action=read. Acesso em 02/03/2012 às 10h 14min.

CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**: (des) construindo subjetividades. Campinas/ Chapecó: Editora Unicamp/Argos, 2003.

_____. Aspectos metodológicos e análise de discurso: migrantes em situação de rua, entre a hos (ti) pitalidade e a anulação de si. In: TFOUNI, L. V.; MONTE, D. M.; SERRAT, P. C. (orgs.). **A análise de discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

DERRIDA, J. **Torres de babel**. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

DOCUMENTO FINAL DO IV ACAMPAMENTO TERRA LIVRE. Brasília, de 16 a 19 de abril de 2007. Disponível em:

http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/17_070419_acampamento_terra_livre_documento_final.pdf. Acesso em 05/04/2012.

DOCUMENTO FINAL DO V ACAMPAMENTO TERRA LIVRE. Brasília, de 15 a 17 de abril de 2008. Disponível em: <http://www.coiab.com.br/coiab.php?dest=show&back=noticia&id=69&tipo=N&pagina=49>. Acesso em 06/04/2012.

DOCUMENTO FINAL DO VI ACAMPAMENTO TERRA LIVRE. Brasília, de 4 a 8 de Maio de 2009. Disponível em: <http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1242560132Documento%20Final%20Acampamento%20Terra%20Livre.pdf>. Acesso em 10/04/2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996, 318 p.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. (1988). **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria T. Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe B. Neves, 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Disponível em: <http://blogdafunai.blogspot.com.br/p/atividades-culturais.html>. Acesso em 10/04/2012.

GRUPIONI, L. D. B. Educação e diversidade. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 15-23

[Autor]. **O Indígena de Mato Grosso do Sul**: práticas identitárias e culturais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Curitiba: Criar, 2006.

NAVARRO, P. Análise do discurso ao lado da língua, da imagem e da história. In: BARONAS, R. L.; MIOTELLO, V. **Análise de discurso**: teorizações e métodos. São Carlos: Pedro; João Editores, 2011, p. 135-160.

NOLASCO, E. C. **Babel local**. Lugares da miúdas culturas. Campo Grande: Life, 2010.

O SPI. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/quem/historia/spi.htm>. Acesso em 13/04/2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8ed, Campinas: Pontes, 2009.

PACHECO, R. A. S. A dinâmica das mobilizações sociais indígenas e os novos desafios para o direito. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Vol. n.º. 43, 2005.

PÊCHEUX, M. **Estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi, 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

RIBEIRO, D. **Mestiço é que é bom**. Rio de Janeiro: Revan, 1995.

VALIENTE, M. F. **Terra, cidadania e exclusão**: aspectos da configuração identitárias do indígena. 2013. 126 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Campus* de Três Lagoas, MS.

Artigo recebido em: 03.05.2014

Artigo aprovado em: 10.07.2014

Contradições e Hierarquias nas Ideologias Linguísticas do Conselho Nacional de Imigração

Contradictions and Hierarchies in Linguistic Ideologies of the National Immigration Council

Joana Plaza Pinto*

RESUMO: Neste artigo, analiso o impacto das mudanças dos fluxos migratórios para o Brasil nas configurações das ideologias linguísticas circulantes nas decisões debatidas e registradas em atas do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e discuto as consequências dessas novas configurações para as hierarquias identitárias nacionais. A análise fundamenta-se nos estudos contemporâneos sobre ideologias linguísticas e processos de diferenciação linguística. A pergunta principal é: como as ideologias linguísticas intersectam com categorias de diferença nas discussões e encaminhamentos consequentes sobre migrações num espaço institucional de representação do Estado brasileiro? Para responder a essa pergunta, a análise está organizada em dois conjuntos: as concepções sobre língua(s) e as regulações de recursos linguísticos. Os resultados mostram que, desde 2006, as intersecções entre categorias de identidade e as ideologias linguísticas ficaram mais complexas, contraditórias e hierarquizantes. A circulação de duas ideologias linguísticas contraditórias – o monolinguismo brasileiro e o inglês como língua franca – torna perversa a hierarquização de grupos marcados por categorias de diferença nacional na definição de condições de acesso e permanência em território brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologias Linguísticas. Imigração. Diferença. Diferenciação. Nacionalidade.

ABSTRACT: In this paper, I analyze the impacting changes of migration flows to Brazil in the linguistic ideologies decisions current in the decisions recorded on the minutes of the National Immigration Council (CNIg) and I also discuss the consequences of these changes for national identity hierarchies. The analysis is based on contemporary studies on language ideologies and processes of linguistic differentiation. The main question is: how language ideologies intersect with categories of difference in discussions and consequent referrals about migration at an institution representative of the Brazilian state? To answer this question, the analysis is organized into two sets: the conceptions of language(s) and the regulations of language resources. The results show that, since 2006, the intersections between identity categories and language ideologies have become more complex, contradictory and hierarchized. The circulation of two contradictory language ideologies – Brazilian monolingualism and English as a lingua franca – hierarchizes perversely groups marked by categories of national differences in the definition of conditions of access and permanence in Brazilian territory.

KEYWORDS: Language Ideologies. Migration. Difference. Differentiation. Nationality.

* Professora Associada da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO. Bolsista CNPq (Modalidade PQ, Processo 308412/2012-5). Email: joplazapinto@ufg.br. Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro à pesquisa (Chamada Universal 14/2013, Processo 473822/2013-0).

1. Introdução

Neste artigo, analiso o impacto das mudanças dos fluxos migratórios para o Brasil nas configurações das ideologias linguísticas circulantes nas decisões debatidas e registradas em atas do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e discuto as consequências dessas novas configurações para as hierarquias identitárias nacionais. Minha preocupação principal é debater como a produção da identidade por categorias de diferença (BRAH, 2006; HALL, 2007) intersecta com as ideologias linguísticas em mudança. No caso específico do CNIg, este órgão é considerado aqui como um espaço institucional de circulação de ideologias linguísticas que configuram novas e reconfiguram velhas formas de hierarquias identitárias ao longo das mudanças intensas de mobilidade transnacional da última década.

Como uma instância colegiada submetida a um Ministério estatal, poderíamos pressupor que o CNIg confirmasse a ideologia linguística hegemônica do Estado nacional. Na medida em que o princípio de existência do CNIg é a mediação de entradas e saídas de populações do Brasil, como nação, de ou para outras nações, a principal formulação ideológica sobre línguas nas atas do CNIg é a correspondência essencializada e estática entre língua oficial e nação, acompanhada de formas variadas de expressão do monolinguismo (considerado como fato ou como necessidade) nacional, conforme argumentarei adiante. Até aqui, nenhuma novidade.

No entanto, como já discuti em outras oportunidades (PINTO, 2008; 2012), as mudanças no mundo contemporâneo afetam ambas as práticas identitárias e as práticas linguísticas, perturbam e rearticulam o modo como grupos marcam, negociam e agenciam categorias de identidade, categorizações linguísticas e a articulação entre elas. Como estudos recentes têm discutido (BLOMMAERT, 2010, 2012a, 2012b, 2013; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; BUSCH, 2012; EXTRA, SPOTTI e VAN AVERMAET, 2009; JACQUEMET, 2005, 2011, 2013; MOITA LOPES, 2013; VERTOVEC, 2007; WANG et al, 2014), a diversidade na sociedade contemporânea é afetada marcadamente pela interação entre duas forças de mudança: “novas e mais complexas formas de migração e novas e mais complexas formas de comunicação e circulação do conhecimento”¹ (BLOMMAERT, 2013, p. 5). Cresce cada vez mais a mobilidade espacial no mundo e também no Brasil, em diversos graus e escalas, com diferentes motivações e categorias sociais envolvidas. Essas novas

¹ Todas as traduções de trechos de obras em língua inglesa foram feitas por mim exclusivamente para este artigo.

formas de mobilidade não podem ser analisadas no modelo tradicional de interpretação das migrações, que a princípio significavam a mudança de uma pessoa ou grupo de uma região para outra, dentro ou fora do país, e o conseqüente rearranjo (social e linguístico) na nova região. Esse modelo previa migrações coordenadas e a promoção de sua estabilidade. As categorias de diferença mais conhecidas nos estudos linguísticos sobre migração, como nacionalidade, etnicidade, língua, religião, se diversificam e fragmentam suas zonas de sedimentação em interação com a diversidade de motivos, padrões, processos de inserção (no mercado de trabalho e de moradia, por exemplo) em jogo nos fluxos migratórios das últimas décadas. Vertovec (2007, p. 1049) chama o resultado da interação dessas forças de “interação de múltiplos eixos de diferenciação”, o que ficou conhecido como a *diversificação da diversidade*. O desafio analítico desse novo contexto pode ser sintetizado conforme Extra, Spotti e Van Avermaet (2009, p. 4):

Este tipo de diversidade é de um tipo mais complexo no qual nem a origem da pessoa, nem seus presumidos motivos para migração, nem suas ‘carreiras’ como migrantes (sedentário versus de curto prazo ou transitório), nem suas características socioculturais e linguísticas podem ser pressupostas.

Essa complexidade é ainda intensificada pelas diferentes escalas de interação linguística via novas tecnologias de comunicação, da telefonia móvel à conexão ininterrupta com a Internet em situação de mobilidade, o que transforma não somente as formas de interação entre imigrantes e pessoas do país ou região de origem, mas também as interações entre pessoas de diferentes partes do mundo. A articulação entre essas duas forças resulta em configurações de práticas linguísticas inesperadas, o que Jacquemet (2013, p. 202) destaca como “as práticas comunicativas multilíngues encontradas na intersecção entre pessoas desterritorializadas e interfaces digitais”.

É fundamental destacar que essa diversificação da diversidade não se produz sem hierarquias e desigualdades. Num movimento dinâmico de ajustes, cumplicidades e oposições nas relações de poder também em variadas escalas – de nações à vizinhança, da diplomacia à educação formal, migrantes circulam em variadas posições hierárquicas (definidas heterogênea e dinamicamente) nas novas formas de mobilidade e acessam desigualmente as novas formas de comunicação e circulação do conhecimento (BLOMMAERT, 2010). Tal movimento não é livre ou arbitrário, mas regulado por grupos sociais e instituições de acordo com interesses, que podem ser naturalizados e sedimentados ou contingentes e transitórios ao responder às ações de seus oponentes (KROKRISTY, 2000). Não há dúvidas de que, desde a

criação dos Estados nacionais, as instituições estatais são as principais reguladoras dessas duas forças: a migração e as comunicações.

Diante desse complexo cenário contemporâneo, a escolha das atas do CNIg como material empírico para discutir como a produção da identidade por categorias de diferença intersecta com as ideologias linguísticas em mudança ocorreu por duas razões.

A primeira razão é o fato de que o CNIg, sendo uma instância de regulação de fluxos migratórios, está condicionado a uma dinâmica relação entre macroprocessos político-econômicos e as hierarquias de usos linguísticos, como mostram os estudos das ideologias linguísticas e regimes metadiscursivos (BAUMAN; BRIGGS, 2003; BEHARES, 2011; BLOMMAERT, 1999; BLOMMAERT, 2010; COUPLAND, 2010; DUCHÊNE; MOYER; ROBERTS, 2013; HELLER; MARTIN-JONES, 2001; IRVINE; GAL, 2000; KROSKRITY, 2000; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; SIGNORINI, 2008). Essa dinâmica é especialmente evidente e urgente de ser compreendida em contextos migratórios ou em contextos afetados pelos fluxos migratórios contemporâneos, como é o caso do CNIg, porque, em função da regulação das fronteiras feita pelos Estados-nação, tais contextos são condicionados explicitamente pela interação entre políticas sociais e econômicas (nacionais ou transnacionais) e práticas linguísticas locais, cujas consequências se refletem diretamente na regulação hierárquica de identidades “desejáveis” e “indesejáveis” para os Estados nacionais, definindo quem pode falar e em que língua deve falar dentro do território nacional. Uma parte significativa de pesquisas argumenta que as ideologias linguísticas são fundamentais para a construção do Estado-nação como uma comunidade imaginada (BHATT, 2010; BOKHORST-HENG, 1999; COLLINS, 1999; DIGIACOMO, 1999; PRATT, 1987), e que os próprios críticos dos nacionalismos, como Anderson (2008), construíram cenários monolíngues imaginados como “realidades” em suas argumentações (IRVINE; GAL, 2000; KROSKRITY, 2000; MIGNOLO, 2003; PHILIPS, 2000; PRATT, 1987; SILVERSTEIN, 2000). Em complemento, estudos discutem como esse mesmo Estado se constrói como a voz legítima e hegemônica nas decisões sobre as permissões, proibições, promoções e exigências de práticas linguísticas em fluxos migratórios (BLOMMAERT, 2013; CODÓ, 2008; CODÓ, 2013; DALMAU, 2013; DICK, 2011; HELLER, 2001; JACQUEMET, 2011; MARTIN-JONES; SAXENA, 2001; MOORE, 2001; ROJO, 2013). No Brasil também pesquisas e debates, com diferentes focos e abordagens, salientam a interação entre a imaginação da nação e as ideologias linguísticas (DIAS, 1996; FARACO, 2001; MAHER, 2010; MARIANI,

2004; PAIVA, 2008; SANTOS; CAVALCANTI, 2008; SILVA; RAJAGOPALAN, 2004), assim como alguns focam em contextos migratórios, especialmente nas proibições linguísticas (ALTENHOFEN, 2004; FRITZEN, 2008; FRITZEN, 2011; FRITZEN, 2012; OLIVEIRA, 2009; SEYFERTH, 1997; SEYFERTH, 2004) e outros nas permissões ou promoções linguísticas (BEILKE, 2013; MELLO, 2001; PEREIRA; COSTA, 2007). Quando um Estado-nação estabelece os limites linguísticos e as gradações de práticas de seu território (línguas obrigatórias, aceitáveis e proibidas), cria ao mesmo tempo condições para limitar e diferenciar corpos falantes. Ao analisar as atas do CNIg ao longo de dez anos, é possível avaliar o impacto das migrações contemporâneas em direção ao Brasil no (re)estabelecimento dos limites linguísticos no caso do Estado brasileiro e como consequência discutir como essas mudanças articulam categorias de diferença com ideologias linguísticas.

A segunda razão para a escolha das atas é sua natureza textual. As atas apresentam características quanto à co-textualização e ao status textual que orientam sua legitimidade. Essa legitimidade é indiciada ao mesmo tempo no sentido dialógico de sua construção (processo) e na sedimentação das atas do CNIg como texto-artefato (produto). Primeiro, quanto à co-textualização, as atas se inserem explicitamente numa cadeia dialógica de entextualizações (BAUMAN; BRIGGS, 1990; HANKS, 1989; SILVERSTEIN; URBAN, 1996). Bauman e Briggs (1990, p. 73) definem entextualização como “o processo de tornar o discurso extraível, de converter um trecho de produção linguística em uma unidade – um *texto* – que pode ser retirada do seu cenário interacional”. As discussões nas reuniões do CNIg lidam com textos diversos – relatórios, notícias, protocolos, declarações, demandas, processos, leis, regulamentos, acordos, depoimentos, outras atas – cujos extratos são então descontextualizados e recontextualizados ao longo das discussões e seus consequentes encaminhamentos. Além de documentos escritos oficiais (processos, leis, regulamentos, convenções, acordos etc.) e produções orais oficiais esperadas nos extratos inseridos nas atas como documento oficial, nelas se encontram extratos de textos de notícias e reportagens, incluindo menções explícitas a “publicações na mídia sobre migrações” (Ata do CNIg de 4 set. 2007²). Se avaliarmos extratos de eventos e temas, as atas também entextualizam pautas duradouras na mídia; assim, por exemplo, as atas de 2008 estão repletas de discussões sobre a migração japonesa (por causa das comemorações dos 100 anos da migração japonesa ao

² Todas as Atas do CNIg serão referenciadas no corpo do texto por data. Uma entrada única consta nas Referências para indicar o endereço online das Atas no Ministério do Trabalho e Emprego.

Brasil) e as atas a partir de 2010 em diante pautam constantemente a migração haitiana para o Brasil (em crescimento por causa do terremoto catastrófico no Haiti em 11 de janeiro de 2010). Além da heterogeneidade das produções escritas e orais intra e extra reuniões entextualizadas nas atas, é importante destacar que tais entextualizações ocorrem numa categoria metadiscursiva, neste caso o gênero *ata*, que “parece congelar ou fixar o texto sociointeracional, projetando de entextualizações específicas para os passados ou os futuros textos, com efeito fornecendo um padrão, ou modelo, ou exemplar textual ‘canônico’, sob condições apropriadas.” (SILVERSTEIN; URBAN, 1996, p. 8). Nesse sentido, a heterogeneidade dos extratos de produções vem acompanhada de uma institucionalização dos apagamentos, isto é, em seu modelo, a ata pode e deve promover sumarização de discussões. E por isso mesmo, a construção de sentido das atas é “capaz de recalibrar a categoria metadiscursiva para projeções futuras” (SILVERSTEIN; URBAN, 1996, p. 8), significando na prática interacional o realce de colocações e os pedidos estratégicos de inserções em ata, conforme ocorre o processo de sua construção. Em suma, o que lemos é o resultado de um processo de entextualização das produções orais e escritas realizadas durante as reuniões.

Segundo, quanto ao status textual das atas, esse processo e conseqüentemente tais produções são submetidos a um ato de controle que legitima certos trechos produzidos como registráveis nas atas, eliminando outros, dando origem a um produto, *ata*, como “texto autorizado” (BAUMAN; BRIGGS, 1990, p. 77). Como gênero de relato de discussões em reunião oficial de um órgão, as atas são, portanto, um “texto autorizado” do CNIg, submetido ao controle e protegido de intervenções e transformações após a versão publicada no site do órgão. Como “texto autorizado” de um Estado-nação, a ata do CNIg está submetida ao controle não apenas para garantir a legitimidade de um modelo textual ou de extratos “registráveis” de documentos e discussões (e conseqüentes decisões), como a legitimidade de certa ideologia linguística. A ata como representante de escrita oficial do Estado brasileiro indicia certos aspectos do monolinguismo nacional. Voltarei nesse ponto na análise.

Antes, apresento mais alguns aspectos centrais do quadro teórico-analítico, sem me repetir em itens já discutidos nessa seção, que são utilizados na interpretação e sistematização das ideologias linguísticas nas atas do CNIg.

2. Expandindo e especificando o quadro teórico-analítico

Estudos contemporâneos têm centrado forças em entender como categorias metadiscursivas, usadas em nosso cotidiano, nas instituições ou na descrição de línguas, são parte central do funcionamento da linguagem em uso (BAUMAN; BRIGGS, 2003; BLOMMAERT, 1999; IRVINE; GAL, 2000; GAL, 2005; KROSKRITY, 2000, 2006; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; POVINELLI, 2006; PRATT, 1986; SIGNORINI, 2008; SILVERSTEIN, 1993; SILVERSTEIN; URBAN, 1996; WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994). O conceito de linguagem e seus conceitos correlatos (língua, fala, escrita, discurso etc.) foram performativamente construídos como parte da metalinguagem do mundo moderno/colonial (MIGNOLO, 2003), construindo e nomeando línguas e, portanto, constituindo regimes metadiscursivos. Esses regimes definem, por exemplo, como falar sobre a linguagem, onde começa e onde termina uma língua, e onde há uma língua ou onde há um dialeto ou variedade. Os regimes metadiscursivos devem ser analisados como parte das ideologias linguísticas. Sendo dinâmico e interacional como a linguagem que o estrutura e é estruturada nele dialeticamente, um regime metadiscursivo pode integrar diferentes ideologias linguísticas e opor-se a regimes que integram um mesmo reconhecido conjunto ideológico (KROSKRITY, 2000).

As ideologias linguísticas são, portanto, múltiplas (KROSKRITY, 2006) e seus contextos potencializam diferentes perspectivas em jogo. Como conjuntos de racionalizações e justificativas sobre a estrutura das línguas e a linguagem em uso (SILVERSTEIN, 1979), as ideologias linguísticas costumam ser associadas à “consciência do falante” a respeito de sua própria língua, mas também às forças em disputa num “sistema cultural”. Aqui adoto como paradigma esta última associação entre ideologias linguísticas e forças culturais. Ao discutirem ideologias linguísticas como concepções culturais sobre línguas, linguagem e comunicação, Woolard e Schieffelin (1994, p. 55-56) destacam que

Ideologias da linguagem são significativas para a análise social assim como linguística porque elas não tratam apenas de linguagem. Ao contrário, tais ideologias preveem e encenam ligações da linguagem com identidade de grupo e pessoal, com estética, com moralidade, e com epistemologia. Através de tais ligações, elas frequentemente sustentam instituições sociais fundamentais. Desigualdade entre grupos de falantes e encontros coloniais por excelência colocam a ideologia da linguagem em alto relevo.

Assim, essas concepções culturais orientam nossa interpretação não apenas de estruturas linguísticas, mas também de categorias de recursos linguísticos, de falantes individualmente ou como grupos. Essas orientações são construídas num processo dialético entre as ideologias linguísticas e suas expressões metalinguísticas e estruturas metapragmáticas (SILVERSTEIN, 1979, p. 233).

Nesse sentido, os recursos linguísticos, definidos como “um complexo de meios linguísticos e habilidades comunicativas” (BLOMMAERT, 2001, p. 21), participam da regulação das ideologias linguísticas, são regulados dentro delas e afetam os grupos conforme as diferenças de acesso a esses recursos. Diferenças de proficiência na escrita ou na leitura de vários textos (em vários gêneros, como o texto legal, narrativas, pedidos formais etc.), ou o desempenho de determinadas variedades linguísticas (em várias línguas), “todas essas diferenças – diferentes graus de proficiência que varia de ‘nada’ ao ‘domínio pleno’ de códigos, variedades de línguas e estilos – são socialmente consequentes” (BLOMMAERT, 2001, p. 21). Esses recursos não são apenas diferentes, mas também são hierarquizados em termos de adequação funcional. A regulação dos recursos linguísticos afeta, portanto, a interação, ou seja, a questão aqui não é apenas quem tem o direito a falar ou em que língua ou variedade, mas como tal regulação é acionada na diferenciação (IRVINE; GAL, 2000) e produção da desigualdade (BLOMMAERT, 2001). Isso significa que os regimes metadiscursivos sobre as línguas participam ativamente da construção dinâmica e relacional da diferença e da produção de subjetividades desiguais no contexto da história do colonialismo e do capitalismo.

Diante dessa heterogeneidade teórica dos estudos de ideologias linguísticas e suas sobreposições conceituais, Kroskrity (2006, p. 501) apresenta cinco níveis do que ele chama de “camadas de significação parcialmente sobrepostas mas analiticamente distinguíveis” nos estudos sobre ideologias linguísticas: (1) interesses de grupos ou individuais; (2) multiplicidade de ideologias; (3) consciência de falantes; (4) funções mediadoras das ideologias; e (5) papel da ideologia da linguística na construção da identidade.

Este artigo apresenta uma análise das atas do CNIg tendo em vista o nível (4), as funções mediadoras das ideologias linguísticas. Como as ideologias linguísticas intersectam com categorias de diferença nas discussões e encaminhamentos consequentes sobre migrações num espaço institucional de representação do Estado brasileiro? Para responder a essa pergunta, apoiada em estudos diversos, a análise está organizada em dois conjuntos: as

concepções sobre língua(s) e as regulações de recursos linguísticos. No início da seção de análise, retomarei a definição desses dois conjuntos.

3. As atas e seu contexto institucional

A pesquisa mais ampla a qual pertence este artigo³ procura discutir a intersecção entre categorias de diferença e ideologias linguísticas em textos públicos brasileiros multimodais (incluindo imagens e escrita linear), com circulação ampla e variada, publicados em revistas e jornais de notícias, e também em documentos governamentais disponíveis em portais do governo relacionados ao tema da migração, o Ministério da Justiça (incluindo a Polícia Federal), o Ministério do Desenvolvimento Regional e o Ministério das Relações Exteriores.

O período priorizado para seleção dos textos é a última década (2003-2013). A discussão pretende contemplar um período de mudanças variadas, promovidas pelos governos Lula e Dilma, na política brasileira de migração nacional e transnacional (promoção de desenvolvimentos regionais, diálogos e comércio Sul-Sul etc.), e impactos variados também de acontecimentos transnacionais na realidade migratória brasileira (crise econômica internacional, terremoto no Haiti, destaque da economia brasileira no Mercosul e no mundo etc.).

Logo no início da seleção dos textos⁴, foram encontradas as atas do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), órgão ligado ao Ministério do Trabalho e Emprego, disponíveis no site oficial do CNIg para consulta e download. Pelas razões já apresentadas na seção de Introdução, as atas se mostraram o melhor caso como primeiro conjunto de análise.

São 94 atas publicadas de 16 de fevereiro de 2004 a 10 de dezembro de 2013, acessadas e salvas desde agosto de 2013 até março de 2014. As reuniões ordinárias do CNIg são mensais e não ocorrem nos meses de janeiro e julho, o que levaria à produção de dez atas por ano. No entanto, nos anos iniciais ocorreram menos reuniões e nos últimos ocorreram reuniões extraordinárias. Assim, em 2004 foram 6 reuniões, em 2005 e 2006 foram 9 em cada

³ Pesquisa "Marcas corporais, marcas linguísticas: intersecções metadiscursivas entre línguas e corpos no Brasil", com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo 473822/2013-0).

⁴ Os critérios de seleção dos textos variaram de acordo com a fonte principal. Para os portais governamentais, foi usada para busca uma única palavra-chave, "migração" e palavras correlatas (como "migrante", "imigração"), de maneira a conhecer mais as políticas migratórias brasileiras, independentemente de tratarem explicitamente de questões linguísticas. Para jornais e revistas, foi usada a busca cruzada com as palavras-chave "migração" e "língua" e palavras correlatas (como "idioma").

ano, em 2007 constam 10 reuniões no site mas só podemos acessar 9 atas⁵, 2008, 2009, 2010, 2011 foram 10 reuniões, em 2012 foram 11 reuniões e em 2013 novamente temos as 10 reuniões ordinárias esperadas. Em abril de 2014, a primeira ata do ano já tinha sido publicada, mas o ano de 2014 não está incluído nesta análise.

O Conselho Nacional de Imigração (CNIg), órgão colegiado criado em 1980, ainda durante o último Regime Militar (1964-1985), tem seu funcionamento atual definido em legislação de 1993 e de 2000. Apesar de ligado ao Ministério do Trabalho e Emprego, o CNIg estabelece relações diretas com o Ministério da Justiça, o Ministério das Relações Exteriores e com a Polícia Federal, que encaminham processos para o CNIg, além de terem assentos no próprio conselho.

O Regimento Interno do CNIg (BRASIL, 1996) prevê que o conselho seja composto por representantes de sete ministérios (do Trabalho, da Justiça, das Relações Exteriores, da Agricultura, Abastecimento e Reforma Agrária, da Saúde, da Indústria, Comércio e Turismo, da Ciência e Tecnologia), quatro entidades representantes de trabalhadores, quatro de empregadores e uma representante da comunidade científica e tecnológica. Em geral, a CUT, a Força Sindical, a Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB) e a Central Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB) representam esse segmento, sendo obrigatório que essas representações sejam ocupadas por centrais sindicais. As confederações nacionais de indústria, comércio, agricultura, transporte e instituições financeiras representam empregadores. E a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SPBC) representa a comunidade científica. Há ainda uma lista de instituições observadoras, incluindo a AGU (Advocacia Geral da União), a Defensoria Pública da União (DPU), o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), a Comissão Nacional para População e Desenvolvimento (CNPD), a OIT (Organização Internacional do Trabalho), a OIM (Organização Internacional de Migração), além da Polícia Federal, da Agência Brasileira de Inteligência (Abin) e de quatro secretarias (Secretaria de Políticas Para as Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Previdência Social (SPPS), Secretaria dos Direitos Humanos (SDH), Secretaria de Políticas

⁵ Na lista de atas de 2007, o link para download de uma das atas, a de 3 de maio de 2007, abre a ata de julho do mesmo ano, provavelmente um erro de postagem das pessoas responsáveis pelo site. Já reporte o erro em setembro de 2013, mas na minha última tentativa de acesso, em 28 de abril de 2014, o arquivo continuava errado.

de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)). As instituições observadoras têm direito a voz e algumas são ativas participantes das discussões⁶.

Instância de representação complexa, com representantes de atores sociais diversificados, o CNIg tem funções que vai da formulação e coordenação de políticas migratórias ao fornecimento de estudos sobre fluxos migratórios e decisões sobre casos omissos. Entre pautas amplas de suas atribuições, há ainda a apresentação de processos de visto para trabalho no Brasil, provavelmente os casos omissos definidos nas atribuições do CNIg. Além disso, o CNIg tem sido requisitado para avaliar ações de naturezas diversificadas pelo fato de que imigrantes estão envolvidos nelas; por exemplo, o pedido de regularização de uma rádio comunitária em São Paulo encaminhada em carta pela comunidade boliviana. Não é possível saber pela ata se essa regularização teria sido encaminhada pelo Ministério das Comunicações ou se foi a própria comunidade boliviana que primeiramente decidiu encaminhar o processo de regularização de sua rádio ao CNIg. Essa omissão é sintomática, pois as atas do CNIg tratam de eventos os mais diversos em função de envolvimento de imigrantes em tais eventos, indicando uma característica do CNIg como referência para “problemas com imigrantes” para além das funções esperadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

4. Análise

Como já apontei, a análise aqui apresentada se organiza em dois conjuntos: as concepções sobre língua(s) e as regulações de recursos linguísticos. Nas concepções sobre língua(s), são levadas em consideração as categorias metadiscursivas presentes nas atas para referência a língua(s) (incluindo o próprio termo “língua”) e sua articulação com categorias de identidade, ou seja, como as ideologias linguísticas imaginam as línguas correspondendo a representações de grupos sociais e com que processos semióticos o fazem (IRVINE; GAL, 2000). Nas regulações de recursos linguísticos, são levadas em consideração os tipos de expressões metalinguísticas e estruturas metapragmáticas usadas para permissões, proibições, promoções e exigências de práticas linguísticas e a que grupos esses atos de regulação se aplicam.

⁶ A questão das vozes institucionais nas atas do CNIg na construção das ideologias linguísticas é tão complexa que está em construção numa análise exclusiva.

Esses dois conjuntos não são claramente delimitados, ao contrário, formam também conjuntos interseccionados e a descrição de cada conjunto indica certas persistências e certas mudanças das ideologias linguísticas no cenário brasileiro. Como a análise leva em consideração a ata como “texto autorizado”, conforme discutido na Introdução, esses conjuntos são avaliados como circulação de ideologias linguísticas autorizadas pelo Estado brasileiro, no sentido gramsciano de produção de ajustes entre ideologias “dominantes” e “opponentes” (KROSKRITY, 2000).

4.1. Concepções sobre língua(s)

Duas categorias metadiscursivas principais referem às línguas nas atas, “idioma” e “língua”. É possível encontrar os dois termos numa mesma ata de maneira intersubstituível na entextualização atribuída a um mesmo membro, como nesses dois trechos (a interrupção para a seleção dos trechos na citação está marcada pelas reticências entre colchetes) do mesmo relato de visita aos trabalhadores brasileiros na região de Boston/EUA, relato este atribuído ao Presidente do CNIg à época:

(1)

Por outro lado, a comunidade [brasileira em Boston] tinha muitos problemas devido à situação de acesso ao trabalho, dificuldade com a língua, dificuldades com a legislação [...] Ademais, afirmou que era uma comunidade que tinha condições de ser iniciado o projeto de levar apoio do ponto de vista do trabalho, informações, qualificação, capacitação em empreendedorismo, certificação profissional e até mesmo de idioma. (Ata de 4-5 mar. 2008, p. 16-17)

Em casos como esses, ambos os termos “língua” e “idioma” não apresentam qualificação, mas se referem a uma língua implícita atribuída ao país visitado. De 2004 a 2013, expressões como “o idioma” e “a língua” são encontradas como categorias indexicalizadas na oficialidade de registros linguísticos das nações, na língua suposta como usada naquele país, recuperável unicamente com encadeamentos extra-ata. Assim sendo, no relato sobre a visita a Boston, não há qualquer menção sobre que “língua” é essa mas também não há qualquer pedido de esclarecimento registrado em ata. Devemos concluir que se trata da língua inglesa?

Uma complexa combinação de dois processos semióticos – iconização e apagamento (IRVINE; GAL, 2000, p. 36-39) – estrutura essa concepção de língua nas atas porque

subsume três níveis diferentes – um conjunto de recursos linguísticos, uma representação oficial e um marcador de identidade – numa única categoria conceitual. Assim, uma variedade (a prática linguística local de brasileiros em Boston) e uma nacionalidade presumida (americana) são apagadas em “a língua” e o registro linguístico oficial monolíngue iconiza a língua objeto de dificuldade para brasileiros em Boston.

Essa iconização do registro oficial monolíngue como “a língua” ou “o idioma” do país fica mais evidente quando se analisam os contextos mais recorrentes para o termo “idioma”. Ainda que seja mais frequente encontrar os dois termos numa mesma ata de maneira intersubstituível, como é neste exemplo (1), eles também funcionam como categorias diferentes.

“Idioma” é inserido frequentemente nas atas acompanhado de “oficial” ou “estrangeiro”, estando tanto associado a quanto inserido em documentos oficiais:

(2)

Os documentos não redigidos no **idioma oficial do País** deverão estar devidamente traduzidos e consularizados, na forma da legislação em vigor (Trecho de uma resolução em discussão, Ata de 5-6 out. 2004, p. 4⁷)

(3)

Os documentos em **idioma estrangeiro** deverão ser autenticados pelas repartições consulares brasileiras e traduzidos por tradutor juramentado no Brasil. (Trecho de uma resolução em discussão, Ata de 6 jul. 2005, p. 3)

O “idioma” é estatuto de um país, sendo sempre “oficial” e necessitando da marca “do País” com P maiúsculo para identificar o “Brasil” implícito, e o “estrangeiro” o de qualquer outro país. Sendo instância estatal, o CNIg entextualiza gêneros textuais oficiais (regulamentos, leis, decretos, convenções etc.) num contexto de mediação de entradas e saídas populações do país. Portanto essa iconização relaciona língua, nação e falante numa correspondência estática entre língua oficial e nação, enquanto apaga a nacionalidade como marca tão naturalizada que invisível.

É neste ponto que o termo “língua” encontra seu lugar mais frequente em composição com marcas de nacionalidade ainda associadas à oficialidade do registro, como no exemplo (4).

⁷ Apesar de constar do modelo oficial de atas a identificação de linhas, nem todas as atas do CNIg contém essas identificações, por isso restrinjo a referência aos extratos por data da ata e página citada.

(4)

Esses haitianos estariam em Tabatinga e Manaus, na Amazônia. Muitos desses **haitianos** buscam ingressar na **Guiana Francesa**, porque a sua língua natal é **o francês**. (Ata de 10 nov. 2010, p. 10)

A sobreposição entre língua oficial – francês – e língua “natal” explicaria o suposto interesse de haitianos por outro país cuja língua oficial é a mesma. O registro linguístico oficial de um Estado-nação se converte em marca das práticas linguísticas de suas populações deslocadas. Essa iconização da nacionalidade como qualificação da língua de uma nação e o apagamento da nação na oficialidade do recurso linguístico podem ser relacionados à estrutura da ata como “texto autorizado”. Ou seja, a concepção de língua(s) nas atas do CNIg intersecta a circulação de ideologias linguísticas homogeneizantes na formação dos Estados nacionais, incluindo a ideia de “língua oficial” e “registro textual formal oficial”.

Esses processos semióticos ideológicos não são incompatíveis com mais um apagamento, o da categoria metadiscursiva, invisível na nacionalidade. Assim, além de “língua ou idioma oficial/estrangeira/o” e “língua + nacionalidade”, as atas usam com frequência expressões nominais para as línguas, como “o português”. Essas nominalizações são processos semióticos já estudados como parte dos regimes metadiscursivos do pensamento eurocêntrico (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) que usou a homogeneização linguística como parte das estratégias de controle de territórios e legitimação nacional e exportou esse “jogo de nomeação” (MAKONI; MASHIRI, 2007) para suas colônias.

O controle do modelo textual da ata para fins de legitimidade institucional como documento com consequências é acompanhado da legitimidade da ideologia linguística que constrói a instituição. Isso significa que a ata indicia o monolinguismo esperado, mas de uma forma específica, como registro oficial, isto é, as línguas nacionais não seriam apenas homogêneas e representantes territoriais, elas são também línguas oficiais homogêneas reconhecidas em gêneros oficiais escritos. A Figura 1 sintetiza como os processos semióticos constroem as concepções de língua em circulação nas atas:

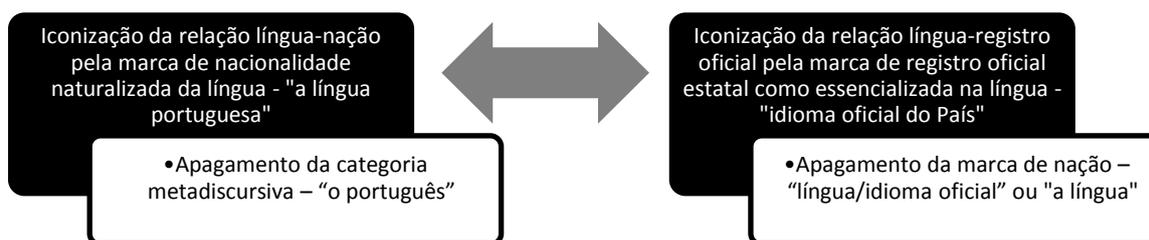


Figura 1: Esquema da construção de concepções de língua

4.2. Regulações de recursos linguísticos

Não apenas as concepções de língua circulam nas atas, como também os recursos linguísticos são regulados em termos de permissões, exigências, promoções e proibições. Mas essas regulações intersectam com as regulações de categorias de diferença em termos de como certas diferenças significam permissões enquanto outras proibições, exigências ou promoções de tipos específicos.

Um típico nacionalismo monolíngue homogeneizante, como a seção anterior indica, circula livremente nas diferenciações construídas nas atas. A expressão "o idioma oficial", em oposição à expressão "idioma estrangeiro", sem qualquer menção explícita à língua portuguesa, é um tipo de estrutura implícita que intensifica o argumento: quando se trata do idioma oficial, nem é preciso indicar qual. A regulação em jogo é "O Brasil fala apenas o português e o estrangeiro que aprenda o idioma oficial", como fica explícito no trecho (5):

(5)

[...] compete ao migrante, assim como ao viajante eventual, **o ônus de se fazer entender** em meio a uma cultura diversa da sua original [...] (Ata de 18 ago. 2010, p 5).

Essa estrutura, permanente em todos os dez anos de atas analisadas, é a principal até aproximadamente 2006. Em decorrência de diferentes eventos, mas provavelmente intensificado pela exposição internacional do crescimento brasileiro no final do primeiro mandato de Lula e pela expansão das relações entre países BRICS, especialmente a partir de 2006, as línguas e os recursos linguísticos começam a ser debatidas mais explicitamente nas atas e a ideologia do monolinguismo ganha estruturas mais complexas, tornando possível identificar suas contradições e as contingências de seu formato.

Trata-se de um duplo vínculo – “Somos monolíngues e não somos monolíngues” – em que a língua se articula com outras categorias de diferença para produzir diferentes e desiguais acessos migratórios ao Brasil.

Expressões metalinguísticas e estruturas metapragmáticas orientam as práticas linguísticas para grupos diferenciados. Essas estruturas estão aqui organizadas em dois grupos sobre os quais incidem diferentemente permissões e proibições (ou exigências): o grupo daqueles que devem se submeter “ao ônus de se fazer entender” em nossa cultura nacional, *quem deve falar a língua portuguesa*, e o grupo daqueles que não precisam, *quem pode falar outras línguas*, que não estão submetidos à mesma ideologia do monolingüismo, mas a outra, a do inglês como língua franca no mundo globalizado.

Quem deve falar a língua portuguesa? Estruturas metapragmáticas de avaliação do contato linguístico orientam a exigência do aprendizado da língua oficial por parte de grupos de haitianos:

(6)

O [membro do Conselho] pontuou que os **imigrantes haitianos** têm sido bem recebidos pelos brasileiros, à medida do possível, mas que, ainda assim, **a barreira do idioma** se impõe e pode ser que eles sejam impelidos a se aglutinar em comunidades fechadas, dificultando sua integração à sociedade brasileira. Propôs que se cogitem iniciativas voltadas a **ensinar a língua portuguesa a esses imigrantes**, de modo a dirimir esse **risco**. (Ata de 10 ago. 2011, p. 3-4)

A nacionalidade como categoria de diferença é neste extrato articulada com avaliações metapragmáticas, racionalizações sobre a língua dos haitianos como “barreira” e o “risco” de comunidades linguísticas não falantes de língua portuguesa. A solução apresentada é a **promoção** da língua portuguesa para este grupo.

A “barreira” é uma metáfora comum para muitos outros temas dentro das atas (barreira financeira, barreira do idioma, barreira burocrática), não apenas para a língua, como poderia se esperar num órgão de regulação das imigrações num país. O que é particular nessa metáfora nas atas é que ela só vem associada a determinados grupos nacionais de imigrantes – haitianos teriam a “barreira do idioma” e a “barreira financeira” e nossos vizinhos do Mercosul teriam a “barreira burocrática”. A “barreira” é construída como uma marca de diferença: certos grupos (nacionais) estão expostos a barreiras (inclusive “do idioma”).

As relações entre países condicionam as avaliações metapragmáticas. O que em alguns casos é uma promoção da língua oficial para grupos recebidos com visto humanitário no Brasil (como é o caso do Haiti), em outros é uma exigência sem grandes explicações.

(7)

[o] [Presidente do Conselho] inform[ou] acerca da carta da **comunidade boliviana em São Paulo** pleiteando uma rádio comunitária regularizada. O [membro do Conselho] indicou que **um dos idiomas da rádio deveria ser o português**. (Ata de 15 dez. 2009, p. 10)

A avaliação sobre que língua a rádio comunitária da comunidade boliviana de São Paulo deve usar corta abruptamente o pleito, atravessando a discussão com uma regulação de que recursos linguísticos tal grupo de imigrantes deve praticar em sua rádio, a saber, “o português”.

Quem pode falar outras línguas? Se no caso das exigências e promoções sobre a língua portuguesa a regulação é da categoria de diferença (haitiano, boliviano) para a língua exigida (língua portuguesa), no caso das permissões a regulação é da língua permitida para as categorias de diferença. Assim, no exemplo (8), lemos uma orientação metapragmática para a escassez de tradutores juramentados para certas línguas – e, portanto, grupos de imigrantes falantes dessas línguas – sugerindo que a solução é um percurso à língua portuguesa mediado pela língua inglesa.

(8)

[Coordenador do CNIg] observou que dentre as exigências feitas pelo Conselho Nacional de Imigração, havia a exigência que os documentos de língua estrangeira fossem traduzidos por tradutor juramentado. Nesse sentido, solicitou auxílio na forma de proceder quando não existir tradutor juramentado no idioma do documento, citando como exemplo **a língua finlandesa**. O [membro do Conselho] sugeriu que o documento fosse traduzido para **a língua inglesa** e, **posteriormente**, para **a língua portuguesa**, por tradutor juramentado. O [Coordenador do Conselho] observou que não havia respaldo legal para se proceder dessa forma. O [Presidente do Conselho] observou que o Conselho Nacional de Imigração poderia editar ordem de serviço autorizando esse procedimento. **A sugestão foi aprovada** pelo Plenário do CNIg. (Ata de 5 set. 2006, p. 2)

A língua inglesa como mediadora entre línguas aparece pela primeira vez nesta ata do segundo semestre de 2006. Essa orientação para interpretar tal língua como mediadora não é

seguida pelo desenvolvimento dessa orientação, mas naturalizada na passagem da avaliação para a regularização da nova prática linguística proposta.

Essa proposta metapragmática aprovada – a tradução para o português mediada pela tradução para o inglês – é a abertura para regulações de futuras permissões linguísticas pelo CNIg que abre mais espaço ainda para a língua inglesa, como na discussão sobre a Resolução Normativa 26 sobre registro de adolescentes estrangeiros em entidades esportivas brasileiras:

(9)

[a] certidão de nascimento, [deve ser] **traduzida para o português ou inglês**, por tradutor juramentado. (Atas de 14 abr. e 12 mai. 2010)

Nesse trecho, vemos que a proposta de edição de “ordem de serviço autorizando esse procedimento” de mediação de tradução via língua inglesa reorienta a legitimidade de normas anteriores, como as presentes nos exemplos (2) e (3), reorientando igualmente a ideologia monolíngue homogeneizante do Estado brasileiro.

Recentemente, essa orientação metapragmática para a aceitação de práticas oficiais mediadas pela língua inglesa integra a regulação das permissões em contatos linguísticos com certos grupos considerados como falantes de línguas avaliadas como “problema” e “difíceis”. É o caso da discussão da denúncia sobre um grupo de jovens coreanos supostamente explorados por um centro esportivo no interior do Paraná:

(10)

Outro **problema** verificado na inspeção foi o idioma, já que **coreano** é muito difícil de interpretar, os meninos não falavam em **inglês**. (Ata de 14 mai. 2013, p. 10)

O inglês é então racionalizado como recurso franco de contato linguístico e sua permissão aumenta gradativamente como solução para problemas legais oficiais excepcionais (tradução juramentada de línguas supostamente pouco conhecidas), em seguida solução para práticas legais ordinárias (tradução juramentada dividida com o português) e por fim solução para práticas linguísticas de contato ordinário (contato com falantes de línguas avaliadas como “difíceis”).

A regulação dos recursos linguísticos se entrelaçam em ideologias contraditórias, promovendo e exigindo a língua portuguesa como “ônus do estrangeiro” e ao mesmo tempo permitindo a língua inglesa como língua franca no contato linguístico globalizado com

línguas hierarquizadas como “raras” (finlandês) ou “difíceis” (coreano). Isso significa uma maior flexibilidade linguística para falantes dessas línguas, isto é, certas regulações de recursos linguísticos afetam as hierarquias produzidas por categorias nacionais.

Há uma corporificação da legitimidade linguística/comunicacional, combinada com certas hegemonias sobre língua em circulação no Brasil (monolinguismo) e no mundo (inglês como língua franca), articulações desiguais entre categorias de diferença e diferenciações linguísticas e contraditórias entre si, como expressam as Figuras 2 e 3.



Figura 2: Fluxo de regulação proibitiva.



Figura 3: Fluxo de regulação permissiva

5. Conclusões e novas questões

O monolingüismo tem sido confirmado pela literatura especializada como o principal aspecto das ideologias linguísticas hegemônicas no Brasil (ALTENHOFEN, 2004; PINTO, 2012; CORREA, 2009; CAVALCANTI, 1999; DIAS, 1996; MARIANI, 2004; PAIVA, 2008). Mas o monolingüismo presente nas atas do CNIg não se aplica unicamente ao Brasil e é extensivo às demais nacionalidades, em dois processos semióticos correlacionados: a iconização das categorias de nacionalidade nas línguas que as fixa em uma relação nação-língua, e o apagamento das marcas dessa iconização que a essencializa na relação entre língua nacional-língua oficial. Essa ideologia do monolingüismo é antes de mais nada uma ideologia da homogeneidade linguística, pressupondo países/nações como espaços de línguas oficiais.

Por outro lado, as mudanças no mundo contemporâneo afetam as configurações ideológicas sobre línguas circulantes nas atas, o que é de se esperar em tempos híbridos (MOITA LOPES, 2008) e de uma sociolinguística da globalização (BLOMMAERT, 2010). Desde 2006, as intersecções entre categorias de identidade e as ideologias linguísticas ficaram mais complexas, contraditórias e hierarquizantes. A circulação de duas ideologias linguísticas contraditórias – o monolingüismo brasileiro e o inglês como língua franca – torna perversa a hierarquização de grupos marcados por categorias de diferença nacional na definição de

condições de acesso e permanência em território brasileiro. Para alguns, a ideologia do monolingüismo (aqui se fala português): o “estrangeiro” (leia-se, haitianos, bolivianos) deve aprender português; para outros, a ideologia da globalização do contato via inglês língua franca: o “estrangeiro” (leia-se, coreanos, finlandeses) só precisa saber o inglês, mesmo para documentos oficiais. Essa diferença opera hierarquias que implicam acessos desiguais – onde para uns há “barreira”, para outros há “autorização”.

Ainda é preciso discutir essas hierarquias em articulação com outros marcadores. Por que certas nacionalidades são acionadas num fluxo permissivo e outras num fluxo proibitivo? Por que algumas nacionalidades não são sequer acionadas? É preciso investigar mais, em variados espaços hegemônicos de circulação de regimes metadiscursivos, como outras categorias de diferença se articulam a esses fluxos, nesses outros espaços, para condicionar a corporificação da legitimidade linguística/comunicacional e justificar certas hierarquias de acesso e permanência no Brasil.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, v. 1, n. 3, p. 83-93, 2004.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad.: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PINTO, J. P. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, v. 1, p. 171-180, 2012. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.5212/MuitasVozes.v.1i2.0001>

PINTO, J. P. Práticas contra-disciplinares na produção do conhecimento linguístico. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. 1ªed. Uberlândia, MG: Edufu, 2008, p. 1459-1464.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual Reviews of Anthropology**, v. 19, p. 59-88, 1990. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.an.19.100190.000423>

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. **Voices of modernity**: Language ideologies and the politics of inequality. New York: Cambridge University Press, 2003. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486647>

BEHARES, L. E. **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Montevideo: Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011.

BEILKE, N. S. V. Do nativo ao pomerano: as línguas, os dialetos e falares vivos de um Brasil pouco conhecido. **Domínios de Lingu@gem**, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan./jun. 2013.

BHATT, R. M. Unraveling post-colonial identity through language. In: COUPLAND, N. **The handbook of language and globalization**. Sussex: Wiley-Blackwell, 2010, p. 520-539. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1002/9781444324068.ch23>

BLOMMAERT, J. Citizenship, language & superdiversity: Towards complexity. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, n. 95. Disponível em: <<http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/95.pdf>>, acesso em 28 nov. 2012a.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes**: chronicles of complexity. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

BLOMMAERT, J. **Language ideological debates**. New York: Mouton de Gruyter, 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1515/9783110808049>

BLOMMAERT, J. **State Ideology and Language in Tanzania**. 2ª ed. rev. ampl. Edinburgh: University Press, 2013.

BLOMMAERT, J. Supervenaculares and their dialects. **Dutch Journal of Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2012b. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/dujal.1.1.03blo>

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: University Press, 2010. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

BLOMMAERT, J; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.

BOKHORST-HENG, W. Singapore's *Speak Mandarin Campaign*: Language ideological debates and the imagining of the nation. In: BLOMMAERT, J. **Language ideological debates**. New York: Mouton de Gruyter, 1999, p. 235-265.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Ministério de Estado do Trabalho. Portaria nº. 634, de 21 de junho de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 1996, Seção 1, p. 11.299.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Conselho Nacional de Imigração. **Atas (2004-2013)**. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/cni/atas.htm>>, acessos em datas variadas.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/applin/ams056>

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilingüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CODÓ, E. **Immigration and bureaucratic control**. Language Practices in Public Administration. New York: Mouton de Gruyter, 2008.

CODÓ, E. Trade unions and NGOs under neoliberalism: between regimenting migrants and subverting the State. In: DUCHÊNE, A.; MOYER, M.; ROBERTS, C. **Language, migration and social inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work**. Bristol: Multilingual Matters, 2013, p. 25-55.

COLLINS, J. The Ebonics controversy in context: literacies, subjectivities, and language ideologies in the United States. In: BLOMMAERT, J. **Language ideological debates**. New York: Mouton de Gruyter, 1999, p. 201-234. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1515/9783110808049.201>

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de línguas. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 72-78, jan/abr 2009. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2009.71.07>

COUPLAND, N. **The handbook of language and globalization**. Sussex: Wiley-Blackwell, 2010. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1002/9781444324068>

DALMAU, M. S. Fighting exclusion from the margins: *locutórios* as sites of social agency and resistance for migrants. In: DUCHÊNE, A.; MOYER, M.; ROBERTS, C. **Language, migration and social inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work**. Bristol: Multilingual Matters, 2013, p. 248-271.

DIAS, L. F. **Os sentidos do idioma nacional**. Campinas: Pontes, 1996.

DICK, H. P. Language and migration to the United States. **Annual Review of Anthropology**, n. 40, p. 227-240, 2011. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-anthro-081309-145634>

DIGIACOMO, S. M. Language ideological debates in an Olympic city: Barcelona 1992-1996. In: BLOMMAERT, J. **Language ideological debates**. New York: Mouton de Gruyter, 1999, p. 105-142. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1515/9783110808049.105>

DUCHÊNE, A.; MOYER, M.; ROBERTS, C. **Language, migration and social inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

EXTRA, G.; SPOTTI, M.; VAN AVERMAET, P. Testing regimes for newcomers. In: EXTRA, G.; SPOTTI, M.; VAN AVERMAET, P. (ed.). **Language Testing, Migration and Citizenship: Cross-National Regimes**. London: Continuum, 2009.

FARACO, C. A. **Estrangeirismos: Guerras em torno da lingual**. São Paulo: Parábola, 2001.

FRITZEN, M. P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 341-356, jul./dez. 2008.

FRITZEN, M. P. “Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.1, p. 113-138, jan./jul. 2012.

FRITZEN, M. P. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **D.E.L.T.A.**, v. 27, n. 1, p. 63-76, 2011.

GAL, S. Language ideologies compared: metaphors of public/private. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 15, n. 1, p. 23-37, 2005. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1525/jlin.2005.15.1.23>

HALL, S. Quem precisa de identidade? Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 103-133.

HANKS, W. F. Text and textuality. **Annual Reviews of Anthropology**, v. 18, p. 95-127, 1989. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.an.18.100189.000523>

HELLER, M. Legitimate language in a multilingual school. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. **Voices of authority: Education and linguistic difference**. Westport, Connecticut: Ablex Publishing, 2001, p. 381-402.

HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. **Voices of authority: Education and linguistic difference**. Westport, Connecticut: Ablex Publishing, 2001.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. **Regimes of language: ideologies, politics, and identities**. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000, p. 35-83.

JACQUEMET, M. Crosstalk 2.0: asylum and communicative breakdowns. **Text & Talk**, v. 31, n. 4, p. 475-497, 2011. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1515/text.2011.023>

JACQUEMET, M. Transidioma and Asylum: Gumperz’s Legacy in Intercultural Institutional Talk. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 23, n. 3, p. 199-212, 2013. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1111/jola.12027>

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. **Language & Communication**, v. 25, 2005, p. 257-277. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001>

KROSKRITY, P. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Blackwell Publishing, 2006, p. 496-517.

KROSKRITY, P. **Regimes of language**: ideologies, politics, and identities. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000.

MAHER, T. de J. M. Políticas lingüísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, jan/jun. 2010, p.33-48.

MAKONI, S.; MASHIRI, P. Critical historiography: does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 62-89.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARIANI, B. **Colonização lingüística**. Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MARTIN-JONES, M.; SAXENA, M. Turn-taking and the positioning of bilingual participants in classroom discourse: insights from primary school in England. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. **Voices of authority**: Education and linguistic difference. Westport, Connecticut: Ablex Publishing, 2001, p. 117-138.

MELLO, H. A. B. de. Perfil sociolingüístico de uma comunidade bilingüe da zona rural de Goiás. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 2, p. 61-92, 2001.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolingüístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 101-119.

MOORE, H. Telling what is real: competing views in assessing ESL development in Australia. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. **Voices of authority**: Education and linguistic difference. Westport, Connecticut: Ablex Publishing, 2001, p. 335-380.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. **Revista Linguagem**, v. 11, s/p, nov./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao11/artigo12.pdf>>, acesso em: 5 set. 2013.

PAIVA, C. G. Brasil: nação monolíngue? In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008, v. 1, p. 187-201.

PEREIRA, M. C.; COSTA, R. V. da. Bilingüismo e opção pela segunda língua em contexto formal: uma política lingüística indefinida? **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 37-50, 2007.

PHILIPS, S. U. Constructing a Tongan Nation-State through language ideology in the courtroom. In: KROSKRITY, P. **Regimes of language: ideologies, politics, and identities**. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000, p. 229-257.

POVINELLI, E. Intimate Grammars: anthropological and psychoanalytic accounts of language, gender, and desire. In: JOURDAN, C.; TUIE, K. (org.). **Language, culture, and society: key topics in linguistic anthropology**. Cambridge: University Press, 2006, p. 190-206.

PRATT, M. L. Ideology and Speech-Act Theory. **Poetics Today**, v. 7, n. 1, p. 59-72, 1986. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/1772088>

PRATT, M. L. Linguistic utopias. In: FABB, N. et al. **The linguistics of writing: arguments between language and literature**. New York: Nethuen Inc., 1987, p.

ROJO, L. M. (De)capitalising students through linguistic practices. A comparative analysis of new educational programmes in a global era. In: DUCHÈNE, A.; MOYER, M.; ROBERTS, C. **Language, migration and social inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work**. Bristol: Multilingual Matters, 2013, p. 118-146.

SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. do C. Identidades Híbridas, Língua(Gens) Provisórias – Alunos “Brasiguaios” Em Foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, 2008.

SEYFERTH, G. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 95-131, 1997.

SEYFERTH, G. A idéia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 149-197, jul./dez. 2004.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 117-148.

SILVA, F. L. da; RAJAGOPALAN, K. **A Linguística que nos faz falhar**. Investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVERSTEIN, M. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, John A. (Org.). **Reflexive language**: reported speech and metapragmatics. Cambridge: University Press, 1993. p. 33-58. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511621031.004>

SILVERSTEIN, M. Whorfianism and the linguistic imagination of nationality. In: KROSKRITY, P. **Regimes of language**: ideologies, politics, and identities. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000, p. 85-138.

SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. (ed.). **Natural Histories of Discourse**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v.30, n. 6, 1024-1054, 2007. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>

WANG, X. et al. Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. **Applied Linguistics Review**, v. 5, n. 1, p. 23-44, 2014. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1515/applirev-2014-0002>

WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. B. Language ideology. **Annual Reviews of Anthropology**, v. 23, p. 55-82, 1994. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>

Artigo recebido em: 09.05.2014

Artigo aprovado em: 07.07.2014

Estrangeiridade e hospitalidade: representações sobre migrantes na mídia mato-grossense

Strangeness and hospitality: representations about migrants in the *mato-grossense* media

Flávio Roberto Gomes Benites*

RESUMO: Este texto pretende fazer uma breve abordagem acerca das representações que a mídia mato-grossense faz de migrantes sulistas no Estado a partir de dois textos: *Imigração: crescimento de 7,76% ao ano é um dos maiores do país* (publicado no Diário de Cuiabá em 08 de abril de 1975) e *Quem é o governador Blairo Maggi* (site da Secretaria de Comunicação Social, publicado em 01 de janeiro de 2007). Para tanto, vamos nos ancorar na perspectiva discursiva (especificamente sobre a memória discursiva), focalizando elementos advindos da Psicanálise (a questão do estrangeiro) e da desconstrução derridiana (a questão da hospitalidade), tendo em conta que os mesmos podem contribuir para uma problematização sobre a temática da (i)migração e os efeitos de sentidos que emerge na mídia escrita. Os resultados mostram que os sentidos produzidos nos textos analisados trazem a memória da colonização e civilização europeias e identifica os migrantes com os bandeirantes, com os desbravadores. Além disso, apresenta a hospitalidade em Mato Grosso enquanto *hospitalidade*, termo pelo qual Derrida expressa os sentimentos tanto de acolhida quanto de hostilidade aos estrangeiros, aos migrantes, portanto.

PALAVRAS-CHAVE: Migração. Discurso. Mídia.

ABSTRACT: This paper aims to make a brief approach about the representations that the *mato-grossense* media makes about migrants southerner in the State from two texts: “Immigration: growth increased from 7.76% for the year is one of the largest in the country” (published in the Journal of Cuiaba in April 08 of 1975) and “Who is the governor Blairo Maggi” (website of the Secretariat of Social Communication on 01 January 2007). For both, we will anchor in discursive perspective (about discursive memory), focusing on elements originated from Psychoanalysis (the issue of strangeness) and deconstruction Derridian interpretation (the issue of hospitality), taking into account that they can contribute to a problematization of the topic of (i)migration and the effects of meanings that emerge in written media. The results show that the meanings produced in the analyzed texts bring the memory of European colonization and civilization and identifies the migrants with the pioneer, with the explorer. Moreover, the texts presents the hospitality in Mato Grosso while *hospitality*, term by which Derrida expresses the feelings of welcome as much hostility to foreigners, migrants, therefore.

KEYWORDS: Migration. Discourse. Media.

1. Considerações iniciais

A ocupação das terras mato-grossenses remonta ao final do século XV, período em

* Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor Adjunto III do Curso de Letras, Campus Universitário de Tangará da Serra – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail frgbenites@gmail.com.

que Espanha e Portugal passaram a disputar o território americano com o Tratado de Tordesilhas, demarcando, assim, as partes que passaram a pertencer a cada país. No século XVIII, por ocasião do Tratado de Madri (1754), Portugal instalou grandes blocos de pedras esculpidos com inscrições de pertencimento territorial português. Siqueira (2002, p. 51) observa que um desses blocos foi instalado às margens do rio Jauru (MT) e, atualmente, encontra-se na praça central da cidade de Cáceres, conhecido como Marco de Jauru.

Mas, foram os bandeirantes paulistas, ávidos pelo ouro do *Novo Eldorado*, que conquistaram, não sem guerra aos nativos indígenas, o território que hoje faz parte do Estado de Mato Grosso. Já no século XX, a região teve participação no movimento *Marcha para o Oeste*, iniciado no governo de Getúlio Vargas (década de 1930) com a finalidade de integração à economia e à política nacional; a capital Cuiabá foi o centro da implementação dos chamados programas oficiais de colonização dos governos, sobretudo, na década de 1970, intensificando-se o fluxo migratório; além disso, por conta de questões estruturais, na capital era feita a triagem dos migrantes, antes de serem enviados às novas colônias agrícolas, que, por sua vez, deram início a novos municípios no Estado.

Nessas condições, o Estado de Mato Grosso (MT) passou a ser, efetivamente, preenchido por culturas externas em decorrência do fator migratório de sua ocupação. Como em toda situação de contato, podemos dizer que também as identidades em MT, tanto locais (os cuiabanos) quanto externas (os migrantes), sofreram questionamentos postos pelo jogo entre os diferentes valores que cada grupo reivindica para si, no qual estão também os conflitos das diferenças e das relações de poder, apesar de todos terem a mesma nacionalidade.

Balizados por este contexto sócio-histórico, pretendemos fazer uma breve abordagem acerca das representações que a mídia mato-grossense faz de migrantes sulistas no Estado a partir de dois textos que formam o *corpus* deste trabalho: *Imigração: crescimento de 7,76% ao ano é um dos maiores do país* (publicado no Diário de Cuiabá em 08 de abril de 1975) e *Quem é o governador Blairo Maggi* (apresentando o ex-governador no site da Secretaria de Comunicação Social do Governo de Mato Grosso, em 01 de janeiro de 2007). Tais textos foram escolhidos tendo em vista que, neles, é possível percebermos conflitos decorrentes da situação de contato entre culturas distintas, sobretudo, no que tange a questões territoriais, e que, de alguma forma, insinuam-se na linguagem.

Para tanto, adotamos a perspectiva discursiva e vamos abordar, primeiramente, a questão da memória discursiva, por considerarmos um conceito pertinente à análise de um *corpus* cujo tema é a *migração*. Posteriormente, vamos arrolar acerca de noções advindas da Psicanálise (o estrangeiro/estrangeiridade) e da desconstrução derridiana (a questão da hospitalidade), tendo em conta que os mesmos serão mobilizados na problematização da temática da (i)migração e os efeitos de sentidos que emergem na mídia escrita.

2. A memória discursiva

Iniciemos nossa discussão teórica considerando a questão da *memória*, tendo em vista que tal conceito tem fundamental importância enquanto elemento que pode fazer a relação entre os dizeres dos sujeitos mato-grossenses, voz dada pela mídia em questão, e os migrantes nela representados.

A memória da qual tratamos aqui não se refere àquela proveniente da cognição, de cunho psicológico, em que se procura estudar o comportamento humano relacionando-o com a capacidade cognitiva (como o raciocínio, por exemplo) para realizar atividades esperadas, conscientes, portanto. Do ponto de vista pecheutiano, a memória discursiva

seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÉCHEUX, 1999, p. 52).

Nossa perspectiva considera uma *memória social e histórica* mediante a qual acreditamos ser possível relacionar o dizer dos sujeitos com a ideologia do grupo social ao qual se eles filiam ou, mais precisamente, identificam-se. Situando a memória na dimensão do histórico e do linguístico, podemos tomá-la como condição de interpretação do presente e reinterpretação do passado; podemos entendê-la, inclusive, como elemento organizador dos discursos, sendo, portanto, uma *memória discursiva* (interdiscurso) que, atravessando o discurso dos sujeitos, agencia e sustenta o sentido de sua identidade, sentido cuja materialização está no seu fio do dizer (intradiscurso).

3. Sobre a estrangeiridade

A palavra *estrangeiro* não remete apenas às coisas que são de fora do país ou à língua do indivíduo que habita em outro país, em uma região longínqua. Acreditamos que esta visão seja apenas um primeiro modo de se pensar o estrangeiro e que se caracteriza como uma atitude herdada do senso comum.

Para que possamos ultrapassar essa primeira impressão e fazermos uma reflexão a respeito da *estrangeiridade*, trazemos alguns apontamentos do texto *O estranho*, de Sigmund Freud (1919), e outras contribuições acerca da mesma temática como *O Estrangeiro* (KOLTAI, 1998) e *Estrangeiros para nós mesmos* (KRISTEVA, 1988). Assim, passemos ao estudo desses textos.

A famosa e antiga inscrição no Templo de Delfos “Ó homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”, a partir da qual Sócrates, filósofo da Grécia clássica, constrói sua maneira de pensar, parece estar sempre nos fazendo sombra no sentido de que, apoiados nessa máxima, devemos tomar *consciência* da nossa própria ignorância. Não poderia ser diferente, posto que o pensamento ocidental logocêntrico encontra aí o seu germe; como é o caso, por exemplo, da ciência moderna (e por que não dizer atual?) que se ancora no *cogito cartesiano*. Diante disso, dificilmente, um sujeito, em sua plena *consciência*, centrado e uno, admitiria a ideia de que há algo que é enigmático e *estranho a e em si mesmo*.

No campo da Psicanálise e nos trabalhos sobre a descoberta do inconsciente, quem nos leva a pensar acerca dessa temática é Freud no seu texto *O estranho* (1919), no qual procura mostrar que aquilo que é estranho e assustador é algo que conduz ao que é conhecido e familiar. Refletindo sobre essa ideia freudiana, Koltai argumenta que “o conceito de ‘estrangeiro’, em psicanálise, coincide com o retorno do recalcado, mas também confunde com o outro, aquele que não é eu, mas, não obstante, habita em mim” (1998, p. 06).

Dizendo de outra maneira, há, nessa perspectiva, uma incidência dos contrários: do familiar e do estranho no próprio sujeito e que deixa rastros, nuances de estranhezas no seu dizer que não poderiam se insinuar na linguagem se não fizessem parte do corpo daquele que enuncia. Nesse sentido, Freud observa que,

se a teoria psicanalítica está certa ao sustentar que todo afeto pertencente a um impulso emocional, qualquer que seja a sua espécie, transforma-se, se reprimido, em ansiedade, então, entre os exemplos de coisas assustadoras, deve haver uma categoria em que o elemento que amedronta pode mostrar-se ser algo reprimido que *retorna*. [...] Essa referência ao fator da repressão

permite-nos, ademais, compreender [o] estranho como algo que deveria ter permanecido oculto mas veio à luz (FREUD, 1919, p. 15).

No entanto, o que nos é assustador, aquilo que não faz parte do que é familiar, do que não é da *nossa casa*, deve ser destruído porque também é ameaçador e não oferece segurança. Desse modo, há muitos elementos que podem ser responsáveis pelo “sentimento de estranheza” ou ao que foge do familiar que, inclusive, justificam a anulação do outro, do corpo estranho, como o genocídio, a língua-cultura do outro, a exclusão social do outro, o preconceito de modo geral, etc. É nesse mesmo sentido que podemos afirmar com Arbex Jr. (1998, p. 17): “No Brasil da elite branca, estrangeiro é o ‘negro’, o ‘nordestino’, o ‘baiano”.

Kristeva (1988), em seu livro *Estrangeiros para nós mesmos*, também nos apresenta outro texto que vai ao encontro da ideia a que nos propusemos acima, isto é, a de ir além do entendimento comum sobre o que seja *estrangeiro*. A autora observa que Freud, em seu texto *Unheimliche*, não trata do estrangeiro, como ela o faz, mas que “ele nos ensina a detectar a estranheza que há em nós” (KRISTEVA, 1998, p. 201). Nessa reflexão, a autora, discorrendo acerca do estrangeiro, do imigrante, aponta que se “O estranho está em mim, portanto, somos todos estrangeiros. Se sou estrangeiro, não existem estrangeiros” (KRISTEVA, 1998, p. 202). Julgamos que esse apontamento da autora nos convida a avançar nossa reflexão abordando questões relacionada à hospitalidade.

4. A hospitalidade

Em um primeiro momento, a hospitalidade está relacionada à ideia de recepção, de acolhida a quem chega a um lugar. Entretanto, ao focalizarmos tal concepção a partir da ótica de J. Derrida (1996, 2001), vemos se engendrar uma problematização que começa pela própria estrutura da palavra: a hospitalidade comporta uma disseminação de sentidos que vai além do que é posto como simples acolhida. Esse pensador nos apresenta outras reflexões sobre a experiência da hospitalidade. Com ele, podemos pensá-la como incondicional ou hiperbólica e como hospitalidade condicional.

A hospitalidade incondicional é aquela em que há acolhimento a quem chega; ela diz *sim, ao estrangeiro*, de modo irrestrito, sem, ao menos, lhe pedir uma identificação. Derrida a chama de *hospitalidade de visitaçào*. De acordo com ele,

A hospitalidade pura consiste em acolher aquele que chega antes de impor-lhe condições, antes de saber e indagar o que quer que seja, ainda que seja um nome ou um “documento” de identidade [...] A hospitalidade consiste em fazer tudo para se dirigir ao outro, até mesmo perguntar seu nome, evitando que essa pergunta se torne uma “condição” um inquérito policial, um fichamento ou um simples controle das fronteiras (DERRIDA, 2001, p. 250).

Por outro lado, a hospitalidade condicional diz respeito ao acolhimento de acordo com as normas, as leis e/ou acordos políticos e está relacionada ao que comumente se entende por hospitalidade. De acordo com Bernardo (2005), Derrida a tem como *hospitalidade de convite*, já que o hospedeiro “[...] acolhe um tal ou uma tal sob condição [...] convida e acolhe seletiva ou limitadamente a um ou uma tal, e não a tal outro ou outra, durante um determinado período de tempo e dentro de determinadas condições [...]” (BERNARDO, 2005, p. 196).

Entretanto, não devemos pensar que esses dois termos são dicotômicos ou polarizados; justamente porque sua raiz carrega os sentidos de *hospes* e de *hostis*, enquanto “[...] cadeia semântica que trabalha no corpo a *hospitalidade* tanto quanto a *hostilidade* [...]” (DERRIDA, 1996, p. 27. [grifos nossos]). Seguindo a desconstrução derridiana, dizemos que os dois sentidos reclamam um ao outro. A partir de um entre-lugar ou dessa dupla lei da hospitalidade (*hos-ti-pitalidade*), pode-se calcular os riscos de uma hospitalidade incondicional, bem como melhorar as condições das leis da hospitalidade.

5. Representações sobre migrantes na mídia mato-grossense

Vejamos como as discussões feitas acima podem funcionar em dois textos que tratam de migrantes no Estado de Mato Grosso. O texto “Crescimento de 7,76% ao ano é um dos maiores do país” data de 08 de abril de 1975, publicado no Diário de Cuiabá, época em que o Estado, a partir da abertura para uma nova colonização com a *Marcha para o Oeste* (1930), passou a receber um enorme contingente de migrantes provenientes de vários lugares do país. O jornal dá destaque aos sulistas: “Em sua maioria, são pessoas provindas do sul do país, em especial do Paraná. Mas também há um grande número de paulistas, nordestinos, mineiros... Muitos apenas passam por Cuiabá e vão **desbravar** o norte de Mato Grosso e a região Amazônica” (MORAIS, 2001a).

O texto chama a atenção para o crescimento demográfico da capital Cuiabá, cuja maioria populacional na época comportava quase dois terços de migrantes: “Para se ter uma ideia do que isso representa em sua história, basta verificar que, há quinze anos, em 1960, a

população da cidade não passava dos 58 mil habitantes. E hoje, já bate a casa dos 150 mil” (MORAIS, 2001a).

Aos poucos, o texto jornalístico vai construindo representações de migrantes: *são pessoas majoritariamente provenientes do sul e vão desbravar o norte do estado e a região amazônica*. Entendemos que, nesses excertos, há o funcionamento de uma memória que tem sua matriz de sentidos na colonização portuguesa no Brasil, cuja história já nos é bem conhecida. A relação se faz considerando que o sul do Brasil recebeu uma leva de *migrantes europeus* no início do século XIX, sobretudo alemães e italianos. É importante observarmos que o próprio jornal representa o migrante sulista como bandeirante, já que o termo *desbravar* carrega uma memória com a atuação dos bandeirantes (figura arquetípica do colonizador no Brasil) e, por sua vez, têm ações características da antiga colonização, a ibérica.

Os bandeirantes foram os grandes desbravadores; em busca de ouro, eles iam colonizando, desbravando e fundando arraiais. Cuiabá, por exemplo, foi fundada pelo bandeirante Pascoal Moreira Cabral, ato informado pelo jornal Diário de Cuiabá em 09 de abril de 1719:

Ainda ontem, em São Gonçalo Velho, pouco abaixo da foz do rio Coxipó de Cuiabá, o bandeirante determinou que se lavrasse um “Termo de Certidão”, com o qual visa assegurar os seus direitos de descobridor e, principalmente, de explorador das minas de ouro encontradas na região por seus homens. Ao território dentro do qual se diz agora “Capitão-Mor”, Pascoal Moreira Cabral deu o nome fundador de “Arraial de Cuiabá” (MORAIS, 2001b).

Outro texto jornalístico que também diz respeito a migrantes foi publicado no site da Secretaria de Comunicação do Governo do Estado de Mato Grosso, no qual apresenta o ex-governador do Estado: “Quem é o governador Blairo Maggi”. Por ser migrante, o ex-governador é, primeiramente, visto como um estrangeiro e precisa ter uma imagem de credibilidade para, a partir daí, firmar-se em um cargo político em outras terras, em outra *casa*, portanto. Assim, vejamos com tal imagem é construída:

O governador do Estado de Mato Grosso, Blairo Borges Maggi, nasceu no dia 29 de maio de 1956 em São Miguel do Iguçu, Estado do Paraná. Filho dos *pioneiros* André Antônio Maggi e Lúcia Borges Maggi, é casado com dona Terezinha Maggi e tem três filhos. Formado em Agronomia pela Universidade Federal do Paraná, na *década de 1970* chegou a Mato Grosso, acompanhando os pais, pequenos produtores que decidiram investir no potencial agrícola do *Cerrado brasileiro, até então uma região inóspita e pouco ocupada*.

¹ (grifos nossos).

Dando visibilidade à identidade do governador, a mídia a constrói narrando sua história de vida, cujo efeito é produzido pela própria linguagem midiática. Chama-nos a atenção, nesse excerto, o fato de que o enunciador jornalístico procura tornar um estrangeiro (um estranho) em familiar relacionando sua biografia com própria história de ocupação e colonização de Mato Grosso. Foi na década de 1970, antes da divisão do Estado, que houve um maior fluxo de migrantes, conforme atesta o primeiro texto jornalístico apresentado acima; daí a importância de se fazer relação ao momento histórico da migração, colocando Blairo Maggi como *filho de pioneiros*, sendo, portanto, uma pessoa digna de confiança e de hospitalidade, pois os pais, que aqui chegaram na década de 1970, também fazem parte da construção da história do Estado, já que *decidiram investir no potencial agrícola do Cerrado brasileiro*.

Outra questão importante que destacamos no excerto acima é que, à época da migração, década de 1970, o cerrado brasileiro é tido como região *inóspita e pouco ocupada*. Essa visão está atrelada ao imaginário que ainda se tem do Estado de Mato Grosso no qual encontramos ecos da memória da colonização ainda com os portugueses. A própria denominação do Estado, *mato grosso*, e aí não se excluem os seus habitantes, carrega uma ideia que tem efeitos de hostilidade, de estranho que deve ser *desbravado*, domado, ocupado e/ou extinto, inclusive: *sentimento de estranheza*? Tal foi a tarefa dos descobridores, dos bandeirantes e, conseqüentemente, daqueles que se identificam com eles: os migrantes sulistas, dos quais Blairo Maggi é parte.

Esse texto também dialoga, via memória discursiva, com a divisão do Estado em 11 de outubro de 1977, pois, após esse corte geográfico e de acordo com o pensamento de seus dirigentes na época, o Estado não poderia mais ser visto como território *vazio e improdutivo*. Assim, junto às políticas nacionais para incentivar o desenvolvimento da região, MT passa a contar com numerosos *programas oficiais* de colonização como o INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária) e SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia), com as *colonizadoras particulares* “capazes de atrair o médio e o grande capital e promover a disseminação e propaganda do projeto colonizador” (SIQUEIRA, 2002, p. 236). O diálogo está justamente no seguinte trecho:

¹ www.secom.mt.gov.br

Em 1973 a família fundou no Paraná a empresa Sementes Maggi, de produção de soja, cultura que começava a avançar pelo Cerrado brasileiro. O negócio prosperou, dando origem ao atual Grupo Amaggi, maior produtor de soja do país [...] Blairo assumiu a administração do Grupo Amaggi e, na condição de maior plantador de soja do mundo, ganhou projeção no mundo dos negócios e na política.²

Voltemos ao texto “Crescimento de 7,76% ao ano é um dos maiores do país”, que também trata da migração no Mato Grosso, particularmente na capital do Estado. Consideremos o seguinte excerto:

A cidade é *hospitaleira*? Não há quem não confirme. Mas o que tem acontecido é que, por maior que seja a boa vontade do *dono da casa*, o número de *hóspedes* é tal que pelo menos alguém terá que ir *dormir na casa do cachorro*. [...] E *pior*: a cada dia vão chegando mais hóspedes (MORAIS, 2001a [grifos nossos]).

Aqui, podemos visualizar a forma como o texto jornalístico deixa resvalar os sentidos que o enunciador constrói a respeito dos *chegantes*. Os efeitos de sentidos estão no entre-lugar da lei da hospitalidade, conforme apontamos com Derrida. O dono da casa, o cuiabano, é prontamente aquele que tem boa vontade em acolher, em dizer “*sim, ao estrangeiro*”, ao migrante; vontade apontada pelo superlativo *maior*, cujos efeitos de sentidos o enunciador deixa ser corroborado pelo leitor (podendo este ser um nativo ou um migrante) no fio do dizer *A cidade é hospitaleira? Não há quem não confirme*.

No entanto, devido à quantidade de migrantes (*o número de hóspedes é tal que*), essa grande hospitalidade mostra o seu lado hostil, como vemos no intradiscurso: *alguém terá de ir dormir na casa do cachorro*. Apesar de o enunciador fazer uso do pronome indefinido *alguém*, o sentido aí produzido não indica que é o hospedeiro quem irá fazer companhia aos caninos. Na sequência textual *E pior: a cada dia vão chegando mais hóspedes*, vemos uma intensificação (*pior*) da hostilidade que o texto justifica pela falta de preparo da cidade. Como podemos notar, o que prevalece no texto é o que Derrida chamou de hospitalidade condicional, já que ela é feita a partir de determinadas condições, no caso, o despreparo da cidade bem como a hostilidade do hóspede.

² www.secom.mt.gov.br

6. Considerações finais

Procuramos desenvolver o tema da migração no Estado de Mato Grosso a partir de dois olhares teóricos: a questão da estrangeiridade e a hospitalidade derridiana, relacionando-os com o conceito de memória discursiva. Pudemos problematizar e entender um pouco como a mídia mato-grossense constrói a representação de migrantes no Estado. Como percebemos nos textos que analisamos, diferentemente de outros migrantes, tais como o nordestino e o mineiro, o sulista, acostumado a manejar a terra com suas pequenas produções no Estado de origem, migra para o Mato Grosso na condição de proprietário. Essa é uma diferença fundamental para a compreensão da história do processo migratório no Estado.

Podemos dizer, a partir da análise dos textos midiáticos, que eles se confluem quanto à estrangeiridade, ou seja, os migrantes são tidos como estrangeiros, embora sejam todos brasileiros. Vimos que a mídia jornalística, em relação ao migrante sulista, produz um discurso em torno do desenvolvimento econômico. Assim, os sentidos aí produzidos giram em torno de uma memória atravessada pelo discurso da colonização e civilização europeias e pelos sentidos de identificação dos migrantes com os bandeirantes, com os desbravadores. Nesses textos, também vimos que a hospitalidade em Mato Grosso caminha para o entre-lugar da *hos-ti-pitalidade*, termo pelo qual Derrida expressa os sentimentos tanto de acolhida quanto de hostilidade aos estrangeiros, aos migrantes, portanto.

Referências

ARBEX JR., J. A construção do estrangeiro pela mídia. In: KOLTAI, Caterina (org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998.

BERNARDO, F. Mal de hospitalidade. In: NASCIMENTO, Evando (org.). **Jacques Derrida: Pensar a desconstrução**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do outro**. (1996). Trad. de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

_____. **Papel Máquina**. (2001). Trad. de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

FREUD, S. **O estranho**. Disponível em <http://soebooks.blogspot.com/2007/03/sigmund-freud-obras-completas-23.html>. Acesso em 03 de maio de 2010.

KOLTAI, C. (org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998.

KRISTEVA, J. [1988]. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MORAIS, O. **Crescimento de 7,76% é um dos maiores do país** (de 08 de abril de 1975, republicado em 08 de abril de 2001). Disponível em www.diariodecuiaba.com.br. Acesso em 18 de fevereiro de 2008.

_____. **Bandeirante lavra certidão fundando Arraial de Cuiabá** (de 09 de abril de 1719, republicado em 08 de abril de 2001). Disponível em www.diariodecuiaba.com.br. Acesso em 18 de fevereiro de 2008.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

Quem é o governador Blairo Maggi. Disponível em www.secom.mt.gov.br. Acessado em 01 de fevereiro de 2008.

SIQUEIRA, E. M. **História do Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

Anexos

IMIGRAÇÃO

[Anterior](#) | [Índice](#) | [Próxima](#)

Crescimento de 7,76% ao ano é um dos maiores do país

ORLANDO MORAIS

Da Reportagem

Cuiabá, 8 de abril de 1975 – Cuiabá completa hoje 256 anos e bem poderia acontecer que, após as merecidas festas, a cidade começasse a se perguntar: o que é que vamos fazer com tanta gente? Nesta década, o índice médio de crescimento da população tem sido, de acordo com o IBGE, de 7,76% ao ano. Trata-se de um dos maiores índices entre as cidades brasileiras e um recorde para a própria Cuiabá. Para se ter uma ideia do que isso representa em sua história, basta verificar que, há quinze anos, em 1960, a população da cidade não passava dos 58 mil habitantes. E hoje, já bate na casa dos 150 mil.

São quase três vezes mais pessoas convivendo em uma cidade que, há décadas, não obtinha índices de crescimento populacional superiores a 0,33%. Isso significa também que, hoje, quase dois terços da população são de imigrantes. A cidade é hospitaleira? Não há quem não confirme. Mas o que tem acontecido é que, por maior que seja a boa vontade do dono da casa, o número de hóspedes é tal que pelo menos alguém terá que ir dormir na casa do cachorro. Em outras palavras: a cidade não estava e nem está preparada, sob nenhum aspecto, para absorver a enorme onda de imigração que teve início a partir da construção de Brasília. E pior: a cada dia

vão chegando mais hóspedes.

Em sua maioria, são pessoas provindas do sul do país, em especial do Paraná. Mas também há um grande número de paulistas, nordestinos, mineiros... Muitos apenas passam por Cuiabá e vão desbravar o Norte de Mato Grosso e a região Amazônica. Por lá, levantam acampamento, reúnem-se em vilas, fundam novos municípios. Recebem todo o apoio dos que ficaram em Cuiabá. É na capital do Estado que estão os bancos, as escolas, os hospitais, os hotéis, os escritórios das empresas de colonização, as lojas de roupa, comida e autopeças, enfim, os serviços em geral.

Todos esses serviços, entretanto, ainda são muito precários. Sobretudo os de natureza pública. Faltam água, luz, moradia, escola, estrada e saneamento. A Prefeitura diz ser inadmissíveis taxas tão altas de crescimento para uma cidade histórica, nascida no século 18. O governo do Estado, por sua vez, está terminando a construção da cohab Morada da Serra, ou CPA, com capacidade para 60 mil pessoas, já prevendo um crescimento ainda maior da população, e mesmo sob as críticas dos que dizem que nem no ano 2000 o CPA chegará a ter 60 mil habitantes.

DE SITIANTE A FAZENDEIRO - O paranaense Antônio Linhares da Silva, de 31 anos, é o típico imigrante destes tempos. Ele tinha um pequeno sítio numa cidadezinha do norte do Paraná, onde plantava milho e café. Sua vida era a mesma há anos e ele só ouviu falar de Mato Grosso na propaganda de uma empresa de colonização. “Não acreditei na hora que ouvi o preço das terras daqui”, diz ele. “Se eu vendesse o meu pequeno lote no Paraná, poderia comprar uma área dez vezes maior no Mato Grosso e ainda sobrava dinheiro para investir”. E é exatamente isso o que ele está fazendo agora.

Por enquanto, Antônio está vivendo, com a mulher e um casal de filhos, na casa alugada por seu cunhado, que por sua vez já havia saído do Paraná há três anos. Antônio não sabe ainda se vai levar os filhos, que estão em idade escolar, para sua nova fazenda. “Não estou encontrando vaga para eles na escola”, afirma. “Mas se não conseguir, paciência, eles só vão estudar no ano que vem. Melhor para mim, que ganho uma ajuda extra na lida com o gado. Dizem que as terras daqui são boas é para criar gado”.

Segunda, 01 de janeiro de 2007, 16h00 | Tamanho do texto: A- A+

Perfil do Governador

QUEM É O GOVERNADOR BLAIRO MAGGI

Edson Rodrigues/Secom-MT

Governador Blairo Maggi, 53 anos, nasceu no Paraná

O governador do Estado de Mato Grosso, Blairo Borges Maggi, nasceu no dia 29 de maio de 1956 em São Miguel do Iguazu, Estado do Paraná. Filho dos pioneiros André Antônio Maggi e Lúcia Borges

Maggi, é casado com dona Terezinha Maggi e tem três filhos. Formado em Agronomia pela Universidade Federal do Paraná, na década de 1980 chegou a Mato Grosso, acompanhando os pais, pequenos produtores que decidiram investir no potencial agrícola do Cerrado brasileiro, até então uma região inóspita e pouco ocupada.

Em 1973 a família fundou no Paraná a empresa Sementes Maggi, de produção de sementes de soja, cultura que começava a avançar pelo Cerrado brasileiro. O negócio prosperou, dando origem ao atual Grupo André Maggi, maior produtor e exportador de soja do País, com atuação em diversas atividades econômicas, incluindo logística de transportes, pecuária e produção de energia elétrica. Tendo herdado a vocação empresarial do pai, Blairo Maggi assumiu a administração do Grupo André Maggi e, na condição de maior plantador de soja do mundo, ganhou projeção no mundo dos negócios e na política.

Tornou-se, então, candidato a Governador de Mato Grosso, em 2002, por uma ampla coligação de partidos, tendo sido eleito no primeiro turno da eleição, com 51% dos votos. No comando do Governo de Mato Grosso, Blairo Maggi colocou em prática uma nova filosofia de gestão pública, inspirada na sua experiência na iniciativa privada, na qual se destacam a transparência na aplicação dos recursos públicos, a busca constante da eficiência e a realização de obras e ações de grande alcance social.

Reeleito em 1º de outubro de 2006 com 65,39% dos votos, o governador estabeleceu como prioridades para o novo mandato a educação, saúde, meio ambiente, investimentos em infraestrutura para promover o desenvolvimento e projetos de inclusão social, como qualificação profissional, incentivos a pequenos empreendedores e programas de geração de emprego e renda.

Domínios de Linguagem



DIÁRIO DE CUIABÁ CAPA

Segunda, 18 de fevereiro de 2008 Edição nº 9916 08/04/2001

FUNDAÇÃO Anterior | Índice | Próxima

Bandeirante lavra certidão fundando Arraial de Cuiabá

Pascoal Moreira Cabral Leme é, desde ontem, o detentor dos direitos de exploração das minas de ouro

ORLANDO MORAIS
Da Reportagem

MOACYR FREITAS



A região agora chamada Arraial de Cuiabá é, desde os tempos remotos, povoadas pelos invencíveis índios Bororos

O Termo — que foi escrito por outra alheia mão, posto que Pascoal Moreira Cabral, apesar de exímio caçador de índios e conhecedor de ouro experiente, não lê ou escreve palavra —, foi despachado ontem mesmo para o Conde de Assumar e Capitão General Governador da Capitania de São Paulo, D. Pedro de Almeida Portugal. O encarregado de levar o Termo é o Capitão Antônio Antunes Maciel, que ainda leva consigo boas amostras do ouro encontrado.

O que os bandeirantes esperam é que da Vila de São Paulo, sede da Capitania desde 1711, sejam enviadas tropas regulares, tanto para lhes ajudar na cata do ouro, quanto para lhes proteger dos índios, já que estes não se conformam com a presença de gente estranha em suas terras. De acordo com Pascoal Moreira Cabral, sua bandeira está a correr grandes riscos na região. "Em serviço de sua Real Majestade, já perdemos até agora oito homens brancos, fora negros", disse ele.

De fato, não é de boa memória para o bandeirante o combate que travou contra os invencíveis guerreiros Bororo, assim que chegou às margens do rio Coxipó. Pascoal Moreira Cabral só não voltou fugido para o Planalto do Piratininga porque encontrou, no caminho, Antônio Pires de Campos, chefe de outra e melhor-sucedida bandeira. No ano passado, depois de intensa luta contra uma tribo ainda não identificada, na confluência entre o Coxipó e o Cuiabá, Antônio Pires de Campos conseguiu capturar dezenas de índios para trabalhar como escravos nas lavouras do litoral. Pires de Campos mostrou o caminho a Moreira Cabral que, se não deu sorte na captura de índios, ao menos encontrou o metal tão apreciado mundo afora.

Curiosamente, o local onde os rios Coxipó e Cuiabá se encontram já

Cidades

Últimas Notícias

Edição de Hoje

Primeira Página

Política

Economia

Cidades

Polícia

Esportes

Brasil

Mundo

DC Ilustrado

Colunistas

Cuiabá Urgente

Editoriais

Artigos

E-Mail

Índice

Classificados

Edições Anteriores

Últimas

17:54 Comissão de Direitos Humanos da AL também discute terceirização

17:43 Projeto de terceirização de Mata Grande será debatido

17:22 Inscrições para Encontro de Comunicação Social começam amanhã

16:44 Parque Mãe Bonifácia terá lago de 7 hectares

16:28 Cantor Italiano se apresenta em Cuiabá



Anúncios Google

16:11 Saga da família de agricultor está sendo contada no Planeta Xuxa

15:40 Definição de nomes no PMDB deve sair em setembro

15:30 Diretor da ANA se reúne com Dante

15:02 Derf registrou 55 ocorrências só no sábado

14:48 Espetáculo "Cuiabá dos Meus Sonhos" será apresentado hoje

A Charge do Dia



Indicadores

Poupança 0,6719%

TR/Abr 0,1546%

TBF/Abr 1,1662%

Dólar Comercial*

C-R\$ 2,1650 V-R\$ 2,1670

Dólar Paralelo*

Artigo recebido em: 15.05.2014

Artigo aprovado em: 28.08.2014

**Migração, linguagem, subjetividade e o complexo processo de
aprendizagem¹ de línguas representados em *Espanglês*
*Spanglish: an illustration of the complex processes of migration, subjectivity and
language learning***

Fábio Marques de Souza*

RESUMO: Neste estudo, focalizamos o complexo processo de migração em nossa contemporaneidade e as consequentes questões de linguagem, subjetividade e o processo de aprendizagem de línguas envolvidos. Nosso trajeto se inicia com reflexões referentes às contribuições da sétima arte para o entendimento e a potencialização do processo de ensino-aprendizagem, aborda brevemente as principais teorias e modelos de aprendizagem de línguas, que vão da perspectiva linguística à sociocultural, e termina focado na análise do filme *Espanglês* (BROOKS, L. James. [Dir.] *Spanglish*. DVD, EUA: 2004), cuja protagonista é Flor, uma mexicana que parte para os Estados Unidos em busca de trabalho, acompanhada por sua filha de 12 anos. Esta obra cinematográfica enfatiza as dificuldades que as pessoas têm de se comunicar e destaca tanto as situações de línguas em contato, como a relação entre língua e identidade, além de mostrar a aprendizagem de um novo idioma em contexto de imersão, tendo a necessidade de sobrevivência naquela nova comunidade linguística como principal elemento motivador. O filme permite uma contínua reflexão a respeito da língua e seu papel na formação da identidade e mostra que aprender uma língua implica, em parte, em tornar-se outro, teoria explicitada

ABSTRACT: This article examines the complex issues involved in migration and language learning. It begins by reflecting on the contributions that cinema has made to the understanding and enhancement of the teaching-learning process. Next it discusses the main theories and models of language learning, spanning the linguistic and socio-cultural perspectives. It ends with an analysis of the 2004 film *Spanglish*, directed by James L. Brooks. The film features a Mexican woman named Flor, who migrates to the United States, her 12-year-old daughter in tow, in search of work. The movie emphasizes migrants' communication difficulties and highlights situations of code-switching. It also demonstrates the relationships between language, identity and language learning in the context of complete immersion, when survival becomes the principle motivator for language learning. *Spanglish* continues dialoguing on themes found in Revuz (1998) - a reflection on language, its role in forging identity, and how learning a language always results, in part, in becoming "other" than one's original self.

¹ O termo aprendizagem será empregado neste texto com o mesmo sentido de aquisição. Optamos por não compartilhar da distinção estabelecida por Krashen (1982).

* Professor efetivo do curso de Letras-Espanhol da UEPB/Campus VI desde 2011. Coordenador local do curso de Pedagogia (UEPB/CAPES/PARFOR), coordenador adjunto da especialização em Letras: Estudos Linguísticos e Literários e colaborador do PIBID-Espanhol. Mestre e Doutor em Educação, tendo como foco de investigação o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol-Língua Estrangeira e a formação de professores para este idioma, obtidos, respectivamente, pela UNESP/Marília (2009) e pela Faculdade de Educação da USP (2014). Licenciado em Letras (UNESP/Assis - 2006) e em Pedagogia (UNINOVE - 2014). Tem experiência na educação básica e no ensino superior, tanto no âmbito público quanto privado, e na autoria de livros didáticos de Espanhol-Língua Estrangeira. Atua em educação e estudos da linguagem.

principalmente em Revuz (1998).

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Cinema. Espanhóis.

KEYWORDS: Foreign Language Learning. Cinema. Spanglish.

1. Contribuições da sétima arte para a compreensão e potencialização do processo de ensino-aprendizagem de línguas

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo são mediadas pelo cinema², considerado - conforme a perspectiva sociocultural - como artefato cultural, ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano. Ao adotarmos termos como artefato e ferramenta, não pretendemos reduzir a arte a um mero caráter utilitário. Pelo contrário: segundo a perspectiva sociocultural que comungamos, tais termos ganham uma dimensão mais ampla já que a relação homem-mundo é mediada por artefatos e ferramentas físicas, sociais e simbólicas, conforme explicaremos a seguir.

Para Vigotski (2007, 2009), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada por sistemas simbólicos. Complementando, Vieira-Abraão (2012, p. 05) apresenta a mediação como um conceito central da teoria sociocultural, sendo o “processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente”.

Assim, a mediação pode ocorrer por instrumentos ou signos:

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de ‘instrumentos psicológicos’ são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos (OLIVEIRA, 1993, p. 30).

Em consonância com tal reflexão, Johnson (2009) acrescenta que as ferramentas das quais lançamos mão para a mediação da nossa relação com o mundo podem ser físicas, sociais ou simbólicas.

² Neste artigo, o termo cinema é empregado em sentido amplo, como imagem em movimento, independente do suporte, exceto quando for feita referência explícita neste sentido.

A partir das considerações expostas, será feita uma breve descrição da capacidade que a sétima arte tem de levar, à tela de projeção, a vida em seus múltiplos aspectos.

É consenso entre os estudiosos que a definição inicial para o cinema foi uma técnica de registro do movimento. Entretanto, ao longo da história, com acréscimos de elementos estéticos, sons, mudança de planos, angulações, enquadramentos, movimentos de câmera, iluminações e tecnologias, o cinema passou a ser denominado 'a sétima arte', constituindo uma das mais ricas e completas manifestações artísticas desenvolvidas pelo ser humano, graças à possibilidade de englobar os demais processos de criação artística - música, pintura, escultura, teatro, literatura e dança.

Além de representar a vida, a arte cinematográfica dá forma às inquietações e aos desejos mais íntimos da alma humana. Em geral, os filmes reúnem extraordinário número de informações nas diferentes áreas da experiência e, ao longo do tempo, as discussões relacionadas ao cinema têm perpassado diversos focos: indústria, artes, invenções, entretenimento, etc. Ao adentrar a sala de projeção somos envolvidos em um emaranhado de imagens e sons que atingem nossa alma e afetam diretamente nossas paixões, frustrações, ânsias e perturbações.

Desde a década de 1960 o cinema vem passando por uma mudança de abordagem que o transformou em um dos mais fortes canais de comunicação e significação sociocultural. Ao apresentar a sétima arte como prática social, Turner (1997) alerta para o fato de que entender um filme não é essencialmente uma prática estética, mas sim uma prática social que mobiliza toda uma gama de sistemas no âmbito da cultura.

Atualmente, ao pensarmos no cinema a partir do tema arte e entretenimento, devemos levar em consideração que ele vai além da projeção do filme, constituindo um complexo sistema composto por elementos bastante diversificados, tais como a indústria, o mercado de filmes, o roteiro, o argumento, as locações, os atores, a produção, as interpretações, as conversas depois do filme, dentre outros.

Almeida (1994) considera a sala de projeção como o local de encontro entre as pessoas que produzem e as que o consomem o cinema. Para ele, trata-se do momento estético em que um objeto produzido técnica e artisticamente vai ao encontro do imaginário do espectador, criando uma relação íntima com seus desejos, ressentimentos, traumas, prazeres, suas vontades, ilusões, raivas e vivências. O autor lembra, ainda, que nossa objetividade só é restituída após o término da projeção.

Com seu aparato tecnológico apropriado para documentar, registrar de forma estética e narrar histórias, o cinema propicia um novo olhar para o mundo, a partir do qual se estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Esta arte pode ser utilizada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, atuando como um dispositivo didático lúdico e atrativo, valioso na formação de novas gerações, possibilitando o encontro simultâneo com a cultura cotidiana e erudita, pois é o campo no qual a estética, o entretenimento, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados em uma mesma obra.

Souza (2014) destaca que, considerando-se uma perspectiva ampla do cinema como imagem em movimento, a sétima arte pode contribuir com a educação em, pelo menos, três maneiras: i) como recurso didático aliado ao processo de ensino-aprendizagem; ii) como *corpus* de pesquisa para a compreensão de como a cultura escolar é representada pelo cinema, isto é, como funções, objetivos, práticas e agentes escolares são veiculados por esta mídia; iii) como dispositivo desencadeador de reflexões compartilhadas.

Com base nas teorias apresentadas, objetivamos examinar determinadas questões representadas no filme *Espanglês*, a saber: migração, linguagem, subjetividade e o complexo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma vez apresentadas as possíveis contribuições da sétima arte para o entendimento e a potencialização do processo de ensino-aprendizagem, nosso próximo item estará dedicado a uma reflexão pertinente aos diversos lugares de compreensão do processo de ensinar e aprender línguas.

2. Os diversos lugares de compreensão do processo de ensinar e aprender línguas

Como aluno, professor e pesquisador, há algum tempo nos dedicamos a aprender e ensinar línguas. Neste item, buscaremos compreender o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, ilustrando-o com algumas de suas representações cinematográficas na obra *Espanglês*. Para tanto, iniciaremos nosso trajeto compartilhando a visão de diversos pesquisadores, segundo os quais, ao estudarmos a aprendizagem de uma língua estrangeira, nos deparamos com um processo complexo que envolve um número significativo de variáveis.

As principais teorias e modelos de aprendizagem de línguas vão da perspectiva linguística à sociocultural. Dentre eles, destacam-se: teoria behaviorista; modelo monitor de Krashen; o modelo da aculturação proposto por Schumann; a Gramática Universal defendida por Chomsky; o conexionismo; a questão da interação; a hipótese do *output* ou da

lingualização reconhecido por Swain e as dimensões socioculturais na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Tais estudos foram detalhados por inúmeros pesquisadores. Para este artigo, serão considerados Allwright & Bailey (1991), Block (2003), Hall (2011), Kumaravadivelu (2012), Larsen-Freeman & Cameron (2008), Larsen-Freeman & Long (1994), Mitchell & Myles (1998), Ortega (2009) e Paiva (2005, 2009, 2012, 2013).

Não é nossa intenção esgotar o tema, mesmo porque estamos diante de uma questão complexa. Além disso, devido a limitações de tempo e espaço, não será feita uma análise em profundidade de cada uma das quarenta teorias - pelo menos - já propostas a esse respeito, pois isso, além de resultar em um texto extremamente longo, fugiria ao objetivo deste artigo.

Larsen-Freeman & Long (1994), admitem que, embora haja uma imensa quantidade de teorias e modelos, ainda não se chegou a um consenso sobre como se aprende uma língua, haja vista que nada do que foi proposto, até então, dá conta de todas as variáveis implicadas no processo.

Dessa forma, será feita apenas a contextualização nos momentos em que determinada teoria ou modelo de aprendizagem for fundamental para ilustrar nossas análises ligadas às representações cinematográficas do complexo processo de ensino-aprendizagem de língua sob as quais nos debruçamos neste texto.

3. Em busca da compreensão do complexo processo de aprendizagem de línguas estrangeiras

Explicar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não é tarefa fácil, sendo até considerada um desafio por alguns estudiosos. Paiva (2005) argumenta que a maior dificuldade se encontra no fato de que nenhum pesquisador tem acesso direto às experiências dos aprendizes.

Revuz (1998) alerta para o fato de que é preciso reconhecer que a aprendizagem de línguas estrangeiras se destaca, primeiramente, pela sua alta taxa de insucesso. Segundo a autora, poucas pessoas alcançam o conhecimento suficiente de uma ou várias línguas estrangeiras a ponto de conseguir ler um livro, assistir um filme, conversar com falantes nativos e expressar-se de forma precisa, sem muitas dificuldades.

Para a estudiosa, estamos diante de um paradoxo: um “filhote” de homem, frágil física e intelectualmente, aprende a língua materna em tempo recorde. Quando crescido, dotado de

saberes e instrumentos intelectuais, muitas vezes apresenta dificuldades para aprender outros idiomas.

Na tentativa de melhor decifrar este processo, reconhecemos que o método científico disponibiliza diferentes formas de olhar para o objeto em estudo e que o uso de um único ponto de vista não oferece uma representação adequada daquilo que desejamos compreender. Por outro lado, a adoção de diversos olhares nos permite elaborar um “esboço” do processo que buscamos entender. Apesar da falta de precisão, tal rascunho auxiliará na assimilação do tema em análise e nos convidará a continuar este estudo, seja pela concordância ou pelo contraponto necessário à construção do conhecimento.

Também temos consciência de que “aprendizagem” e “língua estrangeira” são conceitos complexos e polissêmicos, mas o conhecimento deve buscar dar conta da complexidade, pois, conforme Machado (2007, p. 01-02),

somente o ser humano tem a capacidade de pensar e, conseqüentemente, sistematizar, ordenar, classificar, analisar, prever os fenômenos do mundo em suas múltiplas dimensões, ou seja, somente o homem é capaz de produzir ciência, somente ele é capaz de realizar trabalho científico, de pesquisar.

Almeida Filho (2005) ressalta que o processo que buscamos analisar nunca poderá ser captado em sua totalidade. Para ele, na absorção deste processo, estamos reificando o fugidio complexo que não se deixa flagrar sem morrer um pouco. Cientes então de que sempre trataremos de recortes de uma realidade maior, sabemos que este fragmento pode ser estudado por diversos caminhos, nem melhores nem piores, apenas diferentes e, ao mesmo tempo, complementares.

González (2004) apresenta e tece considerações relativas aos diversos lugares de interpretação do fenômeno da aprendizagem de línguas estrangeiras. A pesquisadora usa as palavras de Signorini (1998) para nos alertar sobre o caráter provisório, mutante e processual ao se falar das teorias (da linguagem, da aprendizagem) e do seu instrumental de análise/abordagem/enfoque, que precisa se mover para dar respostas às questões básicas, essas talvez menos mutantes, uma vez que avançamos em espiral há séculos, sempre retomando os mesmos problemas a partir de novas perspectivas.

Em nossa contemporaneidade, os estudos alusivos a como se aprendem línguas se multiplicam em lentes que tentam, sob diversos ângulos, captar respostas para perguntas

como: “O que se sabe quando se sabe uma língua? Como se adquire esse conhecimento?” (GONZÁLEZ, 2004, p. 71).

Com relação a isso, Eres Fernández (2003, p. 101-118), argumenta:

É possível responder com relativa facilidade às perguntas fundamentais relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, quais sejam, *Quem aprende?* e *Onde aprende?* Porém, não é tão simples encontrar respostas para a questão *Como aprende?* Pois, dependendo da linha teórica à qual nos filíemos, da nossa concepção de língua e de ensino de língua, das nossas crenças e preconceitos, teremos uma resposta diferente.

Os possíveis lugares de interpretação da aprendizagem de línguas são os mais diversos e apoiados nos aportes teóricos mais variados possíveis. Dessa forma, por exemplo, surgem teorias nativistas em oposição a uma visão interacional. E estas vistas parciais se multiplicam, formando um vasto campo onde

encontramos explicações de naturezas as mais variadas para o fenômeno em observação, que vão buscar respostas na questão mais propriamente linguística, na psicolinguística, na sociolinguística, mais recentemente na análise do discurso e na psicanálise e até mesmo numa teoria que tem suas origens na física, como a da complexidade, atualmente mais entendida como o paradigma da complexidade, pelo qual vêm se explicando vários fenômenos no âmbito das ciências humanas (GONZÁLEZ, 2004, p.72).

Concordamos com Paiva (2005) e diversos autores que apresentam a ideia de que os modelos propostos não contemplam todos os processos envolvidos na aprendizagem de uma língua, muito menos os de uma língua estrangeira. Vemos esses modelos como visões fragmentadas de partes de um mesmo sistema. Para a autora, “embora seja possível teorizar acerca da existência de alguns padrões gerais de aquisição, cada pessoa tem as características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno” (PAIVA, 2005, p. 23).

Hall (2011), Kumaravadivelu (2012) e Paiva (2005), dentre outros pesquisadores, argumentam que há que se considerar as variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem - *input* (qualidade e quantidade), distância e afinidades socioculturais, estereótipos, entre outras.

Neste item, nosso trajeto se iniciou com uma introdução teórica pertinente à complexidade e às dificuldades de compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma

língua estrangeira. A teoria referente ao complexo processo de aprendizagem de línguas nos mostra que não existe uma única e inalterável resposta para a pergunta “Como se aprende uma língua?” e, concomitantemente, não nos aponta um caminho para este fim. A teoria e a prática, contudo, junto com as experiências em sala de aula, nos mostram cada vez mais que este é um processo totalmente particular e subjetivo.

Conforme expusemos anteriormente, não pretendemos esgotar a temática, apenas apresentar os aspectos mais relevantes das teorias de aprendizagem que nos permitam embasar nossas análises e discussões.

4. Algumas representações cinematográficas do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras

Em texto dedicado à reflexão a respeito das crenças³ referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, Barcelos (2012) afirma que, apesar dos estudos nesta área crescerem significativamente no Brasil, poucos são aqueles que focalizam atividades de sala de aula nas quais tais crenças possam ser discutidas de forma a vislumbrar aos aprendizes possibilidades de elucidar os inúmeros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para a autora, “através da discussão de suas próprias crenças e suas histórias de aprendizagem, os alunos podem exercitar a reflexão sobre o que já vivenciaram, o que vivenciam no momento e o que gostariam de vivenciar no futuro” (BARCELOS, 2012, p. 11).

A pesquisadora termina o artigo sugerindo que mais estudiosos se engajem na elaboração e preparação de atividades que oportunizem aos alunos a reflexão relacionada às crenças relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas, em todos os níveis de ensino, mas principalmente nos cursos de formação de professores.

As atividades desenvolvidas em Souza (2014), assim como este artigo, buscam preencher, de certa forma, esta lacuna, propondo que se promova uma discussão referente às crenças que permeiam a aprendizagem da língua dentro e fora da sala de aula, permitindo que

³ Neste texto, adotaremos a perspectiva sociocultural e interpretaremos as crenças como um elemento da cognição. Por conta disso, compartilharemos da definição de Barcelos (2006, p. 18), a qual corrobora o sentido adotado para nossas pesquisas: “[As crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

os participantes - via representações da sétima arte - reflitam sobre suas próprias crenças e sobre os obstáculos que possam impossibilitar a ação de acordo com suas crenças e o aprimoramento de seus potenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Podemos afirmar que buscamos promover uma *aprendizagem reflexiva* nos moldes que Barcelos (2001) apresenta:

A aprendizagem reflexiva, de maneira semelhante ao conceito de ensino reflexivo dos professores, diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua estrangeira. Aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora da sala de aula (p. 86).

Logo, neste artigo aproximamos dois dos nossos temas de interesse: o cinema e o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste intento, lançaremos mão da produção *Espanglês*, que será a apresentada e analisada no próximo item⁴.

5. “Los Angeles tem 48% de hispânicos... durante seis anos não nos aventuramos para além da nossa comunidade... estávamos a salvo e felizes”

O filme *Espanglês* (BROOKS, L. James. [Dir.] *Spanglish*. DVD, EUA: 2004) é protagonizado por Flor, uma mexicana que parte para os Estados Unidos junto com sua filha de 12 anos em busca de trabalho.

Silva (2005, p. 01) destaca:

Cruzar fronteiras tornou-se um ato comum no mundo contemporâneo, em razão das múltiplas opções de mobilidade colocadas à disposição dos viajantes. Entretanto, há uma grande diferença entre aqueles que o fazem na condição de turistas e os que migram em busca de uma vida melhor, enfrentando barreiras jurídicas, exploração de sua mão-de-obra, discriminação, entre outros desafios.

Esta obra cinematográfica nos permite uma contínua reflexão acerca da língua e seu papel na formação da identidade⁵. O choque de culturas e, conseqüentemente, o choque

⁴ Uma análise do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras representado nas produções cinematográficas *Albergue Espanhol*, *O Terminal*, *Um conto chinês*, *O Visitante* e *Mil anos de orações* pode ser encontrada em Souza (2014).

linguístico que geraria o *español* - língua fruto da mistura entre o espanhol (língua materna) e o inglês (língua estrangeira) - não se dá logo no início porque nossa protagonista e sua filha passam anos vivendo em seu porto seguro, o lado “mexicano” de Los Angeles: “Los Angeles tem 48% de hispânicos... durante seis anos não nos aventuramos para além da nossa comunidade... estávamos a salvo e felizes” (narração da personagem Cristina).

Viver em Los Angeles pode ser interpretado como a busca, em território estrangeiro, da segurança disponível em sua cultura de origem, devido ao alto índice de hispânicos na região. Durante seis anos, Flor Moreno cria para si o que Krashen (1985) denominaria *filtro afetivo alto*, isto é, um bloqueio que impede os aprendizes de língua estrangeira de utilizarem plenamente os conhecimentos linguísticos que recebem para a aprendizagem de um novo idioma.

Nossa protagonista se manteve fiel à sua ideologia de aversão à cultura/língua inglesa até que, certo dia, percebendo que sua filha estava crescendo e seria necessário proporcionar-lhe uma vida melhor e com mais oportunidades, decide desbravar o desconhecido e aceita trabalhar na casa de uma família americana, onde se vê obrigada a interagir com uma nova cultura e uma forma diferente de ver o mundo.

O filme destaca o rápido processo de integração da filha à sociedade branca norte-americana ao mesmo tempo em que sua mãe passa por um angustiante conflito interno, desejando que a menina preserve sua identidade mexicana e os valores de sua cultura de origem.

A questão da identidade linguística de Flor Moreno é bem marcante: ao se arriscar a sair da comunidade hispânica e buscar trabalho fora, passa a conviver com uma família de americanos que não fala espanhol. Ela, por sua vez, não fala inglês e depende da filha para se comunicar com os patrões.

Cristina atua como tradutora da mãe, a qual se sente constantemente ameaçada pela interferência da língua e da cultura inglesa em sua vida e na vida da garota. Por conta disso, Flor Moreno tenta a todo custo preservar sua cultura e, principalmente, sua identidade mexicana. Dito de outra maneira, ela apresenta-se resistente às mudanças, já que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p. 227).

⁵ Compartilhamos, neste artigo, da visão contemporânea de identidade, compreendida como complexa, dinâmica, híbrida e multifacetada.

Neste filme é possível observar que, muitas vezes, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não acontece de modo natural, gradativo, pois o indivíduo não se aventura a aprender a língua e a apreender seu significado, mantendo-se preso à sua língua materna e sem conseguir se identificar com outros idiomas.

Alguns porão em funcionamento a estratégia da peneira: eles aprendem, mas não retêm quase nada ou muito pouco. Outros adotarão a estratégia do papagaio: sabem de memória frases-tipos, conseguem mais ou menos “exprimir-se” em áreas bem delimitadas (vocabulário técnico, por exemplo), mas não se permitem nenhuma autonomia na compreensão ou na expressão. Para outros, será a estratégia do caos: a língua estrangeira ficará eternamente um acúmulo de termos não organizado por regra alguma, o que os condena a um galimatias⁶ pseudo-infantil mais ou menos eficaz (REVUZ, 1998, p. 225).

Flor Moreno desmistifica a ideia de que todo e qualquer aprendiz tem a mesma facilidade/capacidade de adquirir um idioma estrangeiro, quando em inserção no contexto sociolinguístico da língua. Mesmo cercada de falantes da língua inglesa, a personagem decide estudar o idioma por outras vias e compra um curso caríssimo de inglês, passando a ficar dia e noite com fones de ouvido escutando e repetindo as lições e assistindo aos DVDs do curso à noite. Ao tomar conhecimento do preço pago pelo curso, Cristina fala para a mãe que “a aculturação custou caro”, financeiramente falando.

A protagonista nos coloca, ainda, diante de um paradoxo: ela tenta se aproximar da língua, mas continua isolada de seus falantes em situações reais de comunicação. Somente utilizando um curso bastante tradicional ela consegue aprender o idioma, provando que cada método “produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se opõe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma língua chamada estrangeira” (REVUZ, 1998, p. 216).

À medida que Flor começa a falar inglês, passa a se revelar como pessoa diante dos demais. É neste momento que ela começa a reconhecer alguns traços comuns com John, o chefe da família da casa em que a moça trabalha. Certa noite, após uma conversa na praia, ele se despede dela com a frase: “*It was nice to meet you*”, como se eles não se conhecessem já há muito tempo. De fato, para ele foi como se eles tivessem se conhecido apenas no momento em que ela passou a dominar a língua dele.

⁶ Galimatias: discurso enredado e confuso cujo sentido não se pode captar com facilidade (Dicionário Aurélio).

Schumann (1978) esclarece que a aquisição/aprendizado só ocorre quando há integração psicológica e social do aprendiz com o grupo de falantes da língua estrangeira. Esta integração só pôde acontecer para Flor, de fato, quando ela se permitiu envolver afetivamente com John, já que até aquele momento ela não admitia qualquer tipo de aculturação. Pode ser que este fato justifique o motivo pelo qual Cristina aprendeu com tanta facilidade o inglês, a ponto de servir como tradutora/intérprete para a mãe: a garota não alimentava, em sua mente, o distanciamento e a aversão ao outro da mesma forma que sua progenitora.

A partir da interação com os falantes reais da língua, Flor começou a aprender, além da língua, os hábitos da cultura alheia. Neste sentido, podemos afirmar que, ao cozinhar com John, junto com a troca de experiências, havia o intercâmbio de práticas culturais, inicialmente ligadas à aculturação de Schumann (1978), mas com potencial para posteriores práticas interculturais. O fator acionador para a aprendizagem de qualquer idioma passa a ser, portanto, o querer, o estudo, a persistência e o engajamento do aprendiz.

O estranhamento diante do novo universo vivenciado por Flor é demonstrado pelo medo que ela tem de que sua filha já esteja tão acostumada com todas as regalias de uma vida americanizada (estereotipada pelas personagens norte-americanas) e a conseqüente perda da sua identidade: “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna (...). Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam (...) evitando aprender a língua” (REVUZ, 1998, p. 225).

O termo língua materna enquanto porto seguro (origem, identidade, gestação, criação), é reforçado pela personagem Flor: ela sustenta suas raízes e não deixa a filha esquecer-se de onde tinham vindo, quais eram suas origens. Durante muito tempo ela foi “o México” para Cristina.

A questão da *identidade*, de não identificar-se com outro modo de ser, de estar, de viver, tona-se, portanto indiscutível. Nossa língua materna sempre será nossa identidade, o espelho e o reflexo da nossa cultura, de nossas raízes, e não será perdida, nem substituída por um novo conhecimento. O ambiente ao qual o aprendiz se expõe para sua aprendizagem tem que ser visto como um campo de extensão, no qual aprendiz e aprendizado caminham e evoluem juntos. O indivíduo tem que querer aprender a língua e, para tanto, é recomendável

que crie alternativas próprias de estudo, sendo seu principal motivador e autogerenciador de seu processo de aprendizagem.

Na última cena do filme Flor retira Cristina à força da piscina da casa da família norte-americana e comunica que irá tirá-la da escola particular (mantida pela família norte-americana). Trata-se do ápice do conflito do filme: a jovem precisa decidir com que lado se identifica mais, tendo que optar entre a família branca norte-americana e a mãe mexicana.

Neste ponto a língua funciona como elemento de ofensa e transgressão. A mãe já tem um nível razoável de clareza do inglês e, enquanto andam pela rua, a filha grita para ela “*I can't believe you do this to me, I can't believe you do this to me*”, mas em seguida percebe que quebrou todos os códigos de comportamento de uma filha mexicana, desmoralizando sua mãe em público. Os dois quilômetros que andam em silêncio até o ponto de ônibus parecem ser a mais longa caminhada de suas vidas. No final do filme, ao se reconciliarem, a filha volta a se dirigir à mãe em espanhol.

Esta obra lança luz sobre as dificuldades que as pessoas têm de se comunicar, destacando situações de línguas em contato e a relação entre língua e identidade, bem como a aprendizagem de uma língua outra em contexto de imersão, quando a necessidade de sobrevivência em uma nova comunidade linguística torna-se o principal elemento motivador.

6. Considerações finais

Nosso trajeto, neste artigo, consistiu em relacionar o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com algumas de suas representações cinematográficas. Visamos contemplar teoria e prática na aprendizagem de línguas, além do papel do cinema como representação neste processo, com o intuito de auxiliar professores e alunos envolvidos no processo por meio do esclarecimento de algumas variáveis inerentes ao processo.

Neste sentido, acreditamos que a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós de não somente de aceitar as diferenças existentes entre uma e outra, mas de explorá-las, de fazê-las suas, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diversidade interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer (REVUZ, 1998).

Os conceitos-chave *alteridade*, *intencionalidade*, *interculturalidade* e *identidade* são determinantes quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, faz-se necessário proporcionar aos alunos atividades de mediação

apropriadas para discutir tais questões, sendo o professor um mediador intercultural capaz de facilitar o processo.

A prática da *alteridade* constitui-se em um dos principais elementos facilitadores da aprendizagem de uma língua estrangeira. Quando o aprendiz tem consciência e reconhece a importância de interagir e compartilhar experiências com o outro, a curiosidade pode facilitar a disposição, responsabilidade e dedicação em constituir-se enquanto outro.

A *interculturalidade* é uma visão progressista das culturas e da sua gente. É estudar, discutir e respeitar a cultura do outro como se esta fosse uma extensão da sua própria cultura. As teorias relacionadas ao complexo processo de aprendizagem de línguas nos mostram que não existe uma única e inalterável resposta para a pergunta “Como se aprende uma língua?” e, concomitantemente, não nos aponta um caminho para este fim. A teoria e a prática, contudo, juntamente com as experiências em sala de aula nos mostram, cada vez mais, que este é um processo totalmente particular e subjetivo.

Nossa leitura do filme aqui apresentado trouxe, ademais de informações referentes ao processo de aprendizagem de línguas, conhecimentos básicos, porém relevantes, relativos aos fatores internos e externos que influenciam o indivíduo no momento de aprender uma língua estrangeira. Tais fatores são determinantes e devem ser considerados na potencialização do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.

As diferentes representações apresentadas e discutidas nos mostram que não existe uma única maneira de aprender uma língua estrangeira, corroborando as reflexões de Hall (2011), que nos apresenta os riscos dos perigos do excesso de simplificação ao definir o “bom aluno de línguas”, já que devemos reconhecer que há mais de uma maneira para ser um aprendiz de línguas bem sucedido e que muitos são os fatores que interagem na questão - dentre os quais se destacam: a metodologia, os recursos, as diferenças individuais, o contexto de aprendizagem, características do professor, aspectos relativos à língua a ser aprendida e os processos cognitivos dos aprendizes.

Não tivemos a intenção de esgotar todas as análises possíveis nem reduzir a produção aos aspectos aqui abordados. Simplesmente nos guiamos por aquilo de específico que a obra pode apresentar para a dimensão do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Referências

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**: an introduction to classroom, research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA, M. J. A linguagem na nova oralidade: imagens e sons. *In*: **Coletânea Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1994, p. 117-124.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. *In*: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, nº1, 2001, p.71-92.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em material didático *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 109-133.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington: Georgetown University Press, 2003.

BROOKS, L. James. [Dir.] **Spanglish**. DVD, EUA: 2004.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. *In*: **Estudos da Linguagem**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, nº 6, 2003, p. 101-118.

GONZÁLEZ, N. T. M. Lugares de interpretação do fenômeno de aquisição de línguas estrangeiras. **Estudos Linguísticos**, Campinas, 2004.

HALL, G. **Exploring English Language Teaching**: Language in Action. New York: Routledge, 2011.

JOHNSON, K. **Second Language Teacher Education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis**: issues and implications. London: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing.** New York: Routledge, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Tradução de Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994.

MACHADO, L. M. Considerações sobre a natureza do trabalho científico. *In*: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. (Orgs.) **Pesquisa em educação: passo a passo.** Marília: Edições M3T, 2007, p. 1-14.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories.** London: Arnold, 1998.

OLIVEIRA, M. K. Vigotski e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, I. *et al.* **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1993.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition.** London: Hodder Education, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.** São Carlos: Claraluz, 2005, p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras.** Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale2.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **A complexidade da aquisição de língua estrangeira: revisando e conciliando teorias (no prelo),** 2013.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de língua estrangeira. *In*: Arnaldo Cortina, Sílvia Naria Gomes da Conceição Nasser. (Org.). **Sujeito e linguagem.** Série Trilhas Linguísticas. 17 ed., 2009, p. 29-46.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. *In*: GINGRAS, R. C. (Ed.) **Second-language acquisition & foreign language teaching.** Washington: CAL, 1978.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SILVA, S. A. **Bolivianos**. A presença da cultura andina. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

SOUZA, F. M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2014.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 15, 2012, p. 457-480.
crossref <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p457>

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Artigo recebido em: 15.05.2014

Artigo aprovado em: 26.08.2014

Imigração chinesa em São Paulo e o seu português falado

Chinese immigration in São Paulo and their spoken Portuguese

Meng Yin Bi*

RESUMO: Com o desenvolvimento da comunicação e da sociedade, os movimentos migratórios estão cada vez mais dinâmicos no mundo. A expansão das políticas de migração faz do Brasil um dos destinos mais populares dos chineses. Neste estudo, apresenta-se aspectos gerais da imigração dos chineses no Brasil, especificamente, São Paulo; as situações de contato vividas pelos chineses com as línguas chinesas e o português falado e, os efeitos comunicativos e gramaticais resultantes dessas situações de contato interativo nas ruas de São Paulo. Para estudar melhor a língua portuguesa falada dos chineses em São Paulo, foi escolhida a forma de entrevista para recolher os dados. Como os imigrantes chineses estão na primeira ou segunda geração, significa que a língua dominante em sua vida ainda é a língua chinesa, no entanto, já está em curso um período de transição de bilinguismo para o monolingüismo.

PALAVRAS-CHAVE: Português, Falado dos Imigrantes Chineses. Aquisição da Língua. Interação Cultural. Línguas em Contato.

ABSTRACT: With the development of communication and society, migratory movements were becoming increasingly dynamics in the world stage. The expansion of migration policies has made the Brazil one of the most popular destinations for the Chinese. In this Study, it will present the general aspects of Chinese immigration in Brazil, specifically in Sao Paulo; the contact situation experienced by the Chinese with the Chinese language and the spoken Portuguese, communicative and grammatical effects resulting from these interactive situations on the streets of Sao Paulo. To study better the Portuguese language spoken by the Chinese in Sao Paulo, a form of interview was chosen to collect the data. Because the Chinese immigrants are in the first or second generation, it means that the dominant language in their life is still the Chinese language, however it is already underway for a transition period of bilingualism for monolingualism.

KEYWORDS: Spoken Portuguese of the Chinese Immigrants. Acquisition of Language. Cultural Interaction. Languages in Contact.

1. Introdução

Devido à globalização e ao desenvolvimento da sociedade, tem-se a impressão de que o mundo está se tornando cada vez menor. Países, como o Brasil e a China, parecidos quanto à dimensão, a despeito de ficarem em lados opostos do planeta, têm intercambiado um grande fluxo de migrantes.

* Bolsista do CNPq, mestrado no curso de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Esse texto vai discutir várias questões. Em primeiro lugar, apresentam-se as principais teorias sobre migração internacional. As seções seguintes referem-se a uma breve história sobre a imigração chinesa para o Brasil e, na sequência, sobre a situação geral dos imigrantes chineses em São Paulo. Explano que um relevante motivo para os imigrantes chineses fixarem residência em São Paulo, onde há a maior quantidade de imigrantes, é justamente a gama de oportunidades econômicas. Embora a história da imigração para o Brasil tenha completado 200 anos, o grande fluxo da imigração chinesa só começou a partir dos anos 50 do século passado, especialmente depois de lançar a política de reforma e abertura que abriu a porta da China para estrangeiros.

Os chineses que passam a habitar essa cidade possuem um perfil bem delineado: normalmente originam-se de províncias ao sul da China, onde se concentra uma variedade de dialetos considerável, por isso, mesmo que sejam todos chineses, falam língua diferente.

Para os migrantes chineses, os principais problemas são sempre relacionados à língua, porque é ela a única entrada para eles se integram à sociedade brasileira. No entanto, depois de alguns anos, a maioria deles consegue comunicar-se com as pessoas locais no dia-a-dia.

Outra parte deste artigo dedicada aos estudos da língua portuguesa falada pelos chineses. Analisaremos o processo de contato entre a língua chinesa e a língua portuguesa paulistana visando à identificação de efeitos comunicativos e gramaticais decorrentes da interpretação dessas duas línguas em contato interativo em São Paulo.

2. Movimentos migratórios e a imigração chinesa para o Brasil

Movimentos migratórios existiram desde sempre, numa grande variedade de circunstâncias e motivos. Alguns arriscam dizer que a origem desses movimentos é tão antiga na raça humana que já era fato no período correspondente ao *Homo erectus*, e que o mesmo ocorreu com o *Homo sapiens* ao sair da África, através da Euroásia, para o norte do Himalaia.

Hoje em dia, o termo *migração* também é cada vez mais ouvido e estudado. De acordo com uma pesquisa da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) realizada entre 1998 e 1999, havia cerca de 120 milhões de pessoas vivendo fora de seus países de origem. Em geral, suas motivações continuam a ser as mesmas de décadas passadas: insegurança material e física, intolerância, exclusão econômica e política, repressão, catástrofes e transtornos diversos, conflitos e guerras.

O fenômeno de migração compreende dois movimentos, o da emigração e o da imigração. Na opinião de Sayad (1998), tratar de imigração pressupõe ter em mente que a imigração subentende uma prévia emigração, ou seja, para uma pessoa tornar-se imigrante terá sido antes, necessariamente, emigrante.

Quando se fala em *imigração*, não pode deixar de explicar a diferença entre “estrangeiro” e “imigrante”. Apesar de ambos os termos terem um sentido de não pertencimento a um grupo de referência determinado, uma diferença é clara entre ambos. Essa diferença reside na intenção ou decisão de permanência ou residência num país estrangeiro. A esse respeito, Lopes (2009, p.35) explica que “o estrangeiro é apenas o outro, o imigrante é aquele que veio para se estabelecer. Trata-se de uma palavra que indica movimento, ação, muito embora a condição de imigrante permaneça após concluído o ato de imigrar.”. Ilustra essa diferença a situação do turista, que não é considerado imigrante, porque está num país estrangeiro apenas de passagem. Segundo Sayad, é preciso refinar essa distinção do seguinte modo:

Um estrangeiro, segundo a definição do termo, é estrangeiro, claro, até se fronteiras, mas também depois que passou as fronteiras; continua sendo estrangeiro enquanto puder permanecer no país. Um imigrante é estrangeiro, claro, até as fronteiras, mas apenas até as fronteiras. Depois que passou a fronteira deixa de ser um estrangeiro comum para tornar-se um imigrante. Se “estrangeiro” é a definição jurídica de um estatuto, “imigrante” é antes de tudo uma condição social” [...] . É um “critério social que faz do estrangeiro um imigrante”. (SAYAD, 1998, p.243)

Dessa forma, o imigrante é o estrangeiro que veio para ficar, para utilizar as estruturas sociais e competir no mercado de trabalho do país de destino.

Essa distinção traz em si uma gama de outras problemáticas derivadas de uma aparente simples migração. Os movimentos migratórios constituem-se atividades complexas e controversas que têm tanto origem em fatores sociais e econômicos quanto produzem importante impacto nessas mesmas esferas.

De acordo com Sayad (1998), a expansão econômica surte na sociedade grande demanda de mão-de-obra imigrante e, contrariamente ao que se pensa, a própria sociedade a acolhe de maneira positiva, pois reconhece nesse evento a utilidade econômica e social. Os imigrados instalam-se e convivem num estado de provisoriedade. É justamente esse estado provisório ou esse sentimento de que se é provisório o tempo de permanência ali em que se baseia Sayad para atribuir um caráter dissimulado ao imigrante. É essa sensação de provisoriedade que liberta o imigrante de sua própria verdade:

[...] não se sabe mais se se trata de um estado provisório que se gosta de prolongar indefinidamente, ou ao contrário, se se trata de um estado mais duradouro mas que se gosta de viver com um imenso sentimento de provisoriedade (SAYAD, 1998, p.45).

É tomando por base essa ideia que Sayad (1998) discute o “paradoxo da imigração”, que prevê dois eventos fictícios: (i) a *ficção do retorno* (porque, depois de um certo tempo, o retorno revela-se, na prática, impossível); e (ii) a *ficção da naturalização* (que nem sempre se satisfaz apenas sob a perspectiva jurídica, uma vez que são também necessárias condições políticas, sociais e culturais para sua realização de forma satisfatória). A frustração de um desses eventos naturalmente conduz à realidade de que o imigrante detém um estatuto sociocultural híbrido.

Próxima a essa ideia estão os argumentos de Lopes (2009), que propõe três ilusões associadas que distorceriam o imaginário social: a ilusão de provisoriedade, de legitimação da presença exclusivamente pelo trabalho e de neutralidade política.

Hoje em dia, podemos perceber que a sociedade moderna não é mais diferenciada somente por classes, mas também por etnia, idade, sexo ou outras formas de segmentação. Nesse sentido, a identidade dos imigrantes na sociedade ganha em relevância porque é um atributo satisfatório que propicia a interação com outras pessoas e grupos de pessoas. Daí Lopes (2009, p.38) afirmar que o imigrante teria uma importante tarefa de construir uma ponte cultural, pois, a partir de sua presença, o povo autóctone poderá entrar em contato com a sua cultura.

A relação entre os estabelecidos e os *outsiders* nos movimentos migratórios também não se demonstra fácil de entender. Há uma divisão clara entre os grupos que integram esse rótulo. Um grupo já estabelecido de longa data considera o de mais recente imigração como pessoas de menor valor humano. Nessa relação, *outsiders* (superiores) encaram com preconceito a presença de imigrantes mais recentes (inferiores).

Ilustra essa atitude o relato contido no estudo de Winston Parva (ELIAS & SCOTSON, 2000), em que moradores mais antigos de uma área consideravam-se humanamente superiores aos residentes de formação mais recente. Esse era motivo suficiente para que tratassem os recém-chegados como pessoas que não se inseriam no grupo, como “os de fora”, o que fazia cindir os grupos e o único contato eram as fofocas entre pessoas nas comunidades.

Sayad referenda essa ideia fazendo compreender que uma das razões que contribuem para essa cisão do grupo é também a forma de inserção profissional:

[...] os imigrantes recém-chegados, faixa situada na parte inferior da hierarquia interna da população imigrante (seria ingênuo acreditar que essa população é desprovida de toda hierarquia e de toda diferenciação social), estão mais inclinados a aceitar os trabalhos mais penosos, menos estáveis, menos remunerados etc (SAYAD, 1998, p.64).

De outra perspectiva, pode-se analisar a relação entre a comunidade de origem e de destino. É nítido que os grupos migratórios mudam de países menos desenvolvidos para os mais desenvolvidos que apresentem naquele momento uma melhor condição que a oferecida no país de origem, tal como reconhece Sayad (2000, p.48) ao afirmar que “aí está a significação essencial desse duplo fenômeno da emigração (emigração a partir de países “pobre” em trabalho assalariado) e da imigração (imigração para países “pobres” em mão de obra e, portanto, relativamente “ricos” em empregos)”.

Uma outra tipologia sobre migração diz respeito ao modelo defendido por Tilly (1990). Segundo esse autor, é possível categorizar esse movimento em: *migração colonizadora* ilustrada pela migração de portugueses da Europa para o Brasil no século XVI; *migração coagida*, representada por aquele tipo de saída obrigatória, tal como ocorre com os refugiados de guerras; *migração circular*, exemplificada pelo movimento de duas direções por uma mesma massa, tal como ocorre com os imigrantes que voltam ao país de origem depois de um período de atividade no país de destino; *migração corrente*, que envolve indivíduos relacionados que mudam de um lugar para outro depois de assistências e informações oferecidas pelas pessoas no país destino; *migração de trabalho*, ilustrada pelo movimento dos que imigram por melhores condições e oportunidades de emprego ou posições no mercado de trabalho.

Do ponto de vista jurídico geral, a migração ainda pode ser classificada em: legal e ilegal. A imigração legal é aquela que ocorre nos termos da lei do país receptor, e geralmente em prol de seu interesse. Dentro da imigração legal, existem várias categorias de imigrantes. Os mais privilegiados são aqueles que possuem qualificações profissionais desejadas por determinada empresa. Esses são geralmente bem-vindos e bem tratados (LOPES, 2009, p.42). Um estágio intermediário é o da mão-de-obra temporária. Embora sejam imigrantes legais, em muitos casos há a proibição de se mudar de emprego ou de empregador, sob a pena de cassação do visto de permanência ou de trabalho.

Os imigrantes ilegais são os principais alvos de exploração e de exclusão. Existem os imigrantes “clandestinos”, que, segundo Magalhães (2011), são os que entram sem permissão em um dado território; e os ilegais são os que cruzaram a fronteira sem permissão e aguardam que as brechas da lei, tais como tempo de habitação, nascimento de filho ou mesmo o benefício da anistia, lhes concedam permissão para legalizar sua permanência definitiva em dado território. Nessa categoria, poderiam ser incluídos aqueles que entram como turistas ou autorizados para uma determinada espécie de trabalho, mas que, durante esse período, mudam a forma de atuação profissional ou mesmo a área de atuação autorizada. Também se encaixam nesse conjunto os que excedem o período de permissão legal para sua permanência¹.

Dado que a migração de longa distância implica assumir riscos incontornáveis que afetam a segurança individual, o conforto, o rendimento e as relações sociais possíveis (TILLY, 1990), a rede² é considerada uma saída suficiente para minimizar esses efeitos nocivos.

Há várias abordagens teóricas que explicam movimentos migratórios com base no estabelecimento da rede. Todas, contudo, consideram que a rede fornece informações relevantes para minimizar riscos. Por isso, a maioria dos migrantes de longa distância, em qualquer lugar do mundo, busca as principais informações para tomar a decisão de migração através dos membros da sua rede interpessoal. É essa rede que será responsável por assistir o migrante em suas ações de mudança ou mesmo de assentamento no país de destino. Não é incomum que as redes ofereçam outros tipos de assistências, tais como apresentar oportunidades de empregos.

As redes podem criar categorias novas de auxílio mútuo, mas isso depende do tamanho, da densidade e das relações com outros grupos da rede. Por outro lado, a rede atua na transformação das categorias existentes através da religiosidade, do nacionalismo e das políticas. Apesar de consubstanciar a solidariedade, as redes podem, contraditoriamente, causar conflitos étnicos e esses conflitos surgem da interação com outros grupos, especialmente inimigos e competidores.

A rede também causa uma certa forma de desigualdade. Os membros do grupo de imigração exploram os recém-chegados, porque estes mostram-se numa situação fragilizada e

¹ Essa diferenciação por vezes é tão complexa que, a fim de evitar uma confusão indesejável ou mesmo algum equívoco no uso dessa nomenclatura, surge o termo indocumentados.

² Rede é um conceito que se aplica a qualquer movimento migratório, quando se tem no local de destino amigos, ex-vizinhos ou colegas que já tenham estabelecido boas relações com o destino.

aqueles não têm a coragem de explorar os nativos. Também por essa razão a inclusão pode constituir em exclusão. É o que defende Tilly (1990, p.92).

3. Migrações Internacionais no caso do Brasil

Os movimentos migratórios contribuem para a formação e composição de uma população. Foi o que ocorreu no passado com o Brasil e o que tem ocorrido a todo o tempo na constituição do povo brasileiro.

Podemos observar que a imigração no Brasil deixou marcas fortes em sua demografia, cultura e economia. Os portugueses foram os primeiros imigrantes a chegar ao Brasil, por volta de 1550, num contexto de colonização. Logo depois, iniciou-se o tráfico de escravos.

A partir da segunda metade do século XIX, uma grande corrente de imigrantes europeus chegou ao Brasil, devido à implantação da cultura do café e à consequente necessidade de mão-de-obra para sua lavoura. Uma mudança na forma de migração é reconhecida com isso, conforme argumentam Patarra e Baeninger (1995, p. 79): “Desde modo, passou-se de um tipo de movimento migratório, ou seja, a imigração africana forçada, característico de determinada etapa do desenvolvimento econômico para a migração da força-de-trabalho livre de origem europeia”.

Em 1875, o Rio Grande do Sul iniciou uma política de financiamento da imigração internacional e, por volta de 1886, o governo do Estado de São Paulo, que se beneficiou da cultura do café, também passou a subsidiar migrantes europeus, particularmente italianos.

Os anos 50 encerraram o período de vocação receptora da história brasileira, o período pós-1964 marcou a redução no número de imigrantes que entraram no Brasil. “Com a imigração estrangeira diminuindo progressivamente a partir de 1930, as próximas etapas da economia brasileira contariam com a participação das migrações internas para suprir a necessidade de mão-de-obra.” (PATARRA, BAENINGER, 1995, p.80).

Como país em desenvolvimento, o Brasil enfrentou tanto a imigração de estrangeiros oriundos de países mais pobres quanto a emigração de brasileiros para países mais ricos, principalmente para os Estados Unidos e para o Japão.

Segundo Sales (1995), houve um surto de emigração de brasileiros durante os anos mais repressivos dos governos militares, período que pode ser caracterizado como ilustrativo da migração de refugiados, porém em pequeno número. A partir da crise dos anos 80, cada

vez mais brasileiros deixaram o país à procura de vida melhor em países estrangeiros. Começou a fuga da assim chamada “década perdida” :

A chamada década perdida foi na verdade muito mais do que uma época de recessão econômica. Nela a sociedade brasileira se mobilizou e criou esperanças. O país se redemocratizou, segmentos da sociedade se organizaram politicamente, partidos e movimentos sociais foram criados, o povo foi às ruas para exigir eleições diretas para presidente, voltamos a exercer o direito do voto para eleger o presidente do Brasil. A inflação, o desemprego e a recessão não vieram sozinhos, mas junto com muitas perspectivas promissoras e até o vislumbre de saídas com o Plano Cruzado ou com as promessas políticas que se renovavam a cada eleição e a cada fator de mobilização popular. O fator político teve portanto um peso na balança dessas migrações internacionais brasileiras, se se consideram as esperanças e frustrações dos primeiros anos de nossa redemocratização (SALES, 1995, p. 129).

Os dados divulgados sobre a emigração da população brasileira para outros países são muito imprecisos. De acordo com o censo do ano 2000, um montante em torno de 1% da população brasileira emigrou para outros países (CARVALHO, 1996; Ministério das Relações Exteriores, *apud* PATARRA, 1996). Pelos dados do Ministério das Relações Exteriores, essa população tem se direcionado em maior proporção para os Estados Unidos (38%), seguido do Paraguai (30%), Japão (13%) e de vários países da Europa, os quais no conjunto representam cerca de 11%.

A segunda metade dos anos 80 representou o período em que se desencadeiam os fluxos da emigração brasileira em direção a outros países estrangeiros. Quem emigra do Brasil para outros países não é da faixa mais pobre, mas da classe médio-baixa, que possui algum recurso e o aplica com vistas a escapar da força avassaladora do buraco-negro da miséria (LOPES, 2009, p.44).

Nessas massas migratórias, sempre houve a presença de grupos considerados ‘invisíveis’ para a sociedade receptora. No Brasil, não é discreta a distinção entre espanhóis e galegos, mesmo quando a Galícia não se considerava parte da Espanha. Os traços e o falar não permitiam essa distinção clara. Também não é incomum que não se faça a distinção entre chineses, coreanos e japoneses. Os traços orientais comuns opacizam as diferenças culturais e mesmo as motivações das migrações. Um grupo altamente invisível, mas cada vez mais presente na sociedade brasileira, é o composto por chineses. Sobre esse grupo migratório será dedicada a próxima seção deste trabalho.

4. História da imigração chinesa no Brasil

A Ásia desde sempre foi palco de movimentos dinâmicos em imigração. Um terço ou mais de todos os imigrantes internacionais provieram desse Continente. A China também permite um paralelo nessa questão. Os destinos mais populares de imigração dos chineses são os países no Sudeste Asiático, tais como Malásia, Indonésia, Cingapura, dentre outros.

O Brasil tem atualmente, de acordo com a estimativa da Câmara de Comércio e Indústria Brasil-China e com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), aproximadamente 150.000 chineses. Esse índice de crescimento, no entanto, está se acelerando de forma muito rápida.

Neste ano de 2012, a imigração chinesa no Brasil completou 200 anos. Conforme informações contidas em documentos históricos, o primeiro grupo de centenas de chineses trazidos para o Brasil migrou em 1812, por ordem de D. João VI, destinados à plantação de chá no plantio do Jardim Botânico e da Fazenda Imperial de Santa Cruz do Rio de Janeiro. Como no resto do mundo, no Brasil, a origem principal dos chineses imigrantes é das províncias litorais no sul da China, tais como Guangdong (Cantão), Fujian, etc., locais de clima semelhante ao do sudeste do Brasil.

Devido à política do abandono de tráfico de escravos, novas alternativas como mão-de-obra foram surgindo. É o caso dos *coolies*, termo de origem indiana, indicativo de raça inferior, significando *labor duro* em chinês.

Os *coolies* chineses foram uma substituição dos escravos, por receberem baixos salários e aceitarem trabalhar de forma árdua em tarefas pesadas. No entanto, nos anos 70 do século XIX, surgiu um sentimento antichinês, motivado, primeiramente pelo que representavam os *coolies*, ou seja, um novo sistema de escravidão; também essa rejeição se deveu ao choque entre as culturas ocidental e oriental. Posteriormente em 1881, o Brasil assinou um tratado amplo de “amizade, comércio e navegação” com a China, redundando na proibição da contratação de *coolies* chineses.

Em 1890, o recém-formado governo republicano brasileiro promulgou o decreto nº 528, a fim de regularizar a entrada e localização dos imigrantes no Brasil. No entanto, em 1892, a outra lei de número 97 foi aprovada que permitiu a entrada dos imigrantes chineses e japoneses no Brasil. Ainda assim, havia dificuldades para a imigração de não brancos, principalmente para os negros e asiáticos. Os imigrantes chineses passaram a trabalhar como vendedores ambulantes, cozinheiros ou pastelereiros.

Muitos foram os chineses que se tornaram pasteleiros justamente porque este era um tipo de comércio que exigia pouco capital e permitia ao vendedor trabalhar sozinho. Constituía-se, na verdade, um trabalho relativamente fácil para os que não tinham muito dinheiro e nem falavam bem a língua portuguesa.

Embora o Rio de Janeiro fosse a porta de entrada para os primeiros imigrantes chineses, a cidade de São Paulo foi o lugar da primeira entrada oficial de chineses. Em 15 de agosto de 1890, chegou um grupo chinês com trabalho confirmado e objetivo de ficar por longo prazo. O número de chineses, contudo, foi muito pequeno, comparando-se com os outros grupos imigrantes italianos, alemães ou japoneses.

A imigração de grande fluxo começou somente depois de 1949. Durante 1949 e 1950, como ainda não terminara a guerra civil entre os partidos comunista e nacionalista, a livre chegada a Hong Kong era fato corriqueiro. Se os chineses migrassem para o Brasil a partir de Hong Kong, tudo se tornava mais fácil. A explicação para isso é que, sendo Hong Kong colônia da Inglaterra naquele período, um visto brasileiro seria facilitado pelas relações entre Brasil e Inglaterra.

Anos mais tarde, em 1974, a China estabeleceu relações diplomáticas com o Brasil. Esse acordo favoreceu a saída de um grande número de chineses para o Brasil. Depois de fundar a Nova China pelo Partido Comunista, entre 1951 e 1974, o governo passou a controlar todas as entradas e saídas nas fronteiras de forma muito rigorosa. Somente os passageiros com passaporte na mão podiam entrar em Hong Kong. Concomitantemente, o “temor vermelho” manifestou-se naquela época, isto é, quem tinha parentes fora ou tentava emigrar passava a ser alvo de perseguição política dos radicais. Essas ações fizeram com que o número de imigrantes chineses para o Brasil também caísse relativamente.

A nova era da China começou em 1976, por causa da política de reforma e de abertura. Outra vez os direitos de sair e de entrar no país foram respeitados, e muitos viajaram para buscar de novas oportunidades de trabalho, de aprender novos conhecimentos e de se reunir com os parentes no estrangeiro. Depois da abertura, a economia da China cresceu com um ritmo cada vez mais acelerado. Todos os setores das indústrias passaram a se desenvolver cada vez mais.

No outro lado do mundo, o Brasil também abriu as suas portas para o estrangeiro, principalmente no setor do comércio exterior. Esse fato tornou o Brasil mais atrativo para imigração. Da parte dos chineses, fugir do regime comunista para um país mais livre e buscar

as oportunidades nos mercados foram os dois motivos principais da imigração chinesa ao Brasil nessa época.

Nos anos 1970 e 1980, uma grande parte dos chineses em atividade no Brasil veio por Foz do Iguaçu, no Paraná, atravessando pela fronteira do Paraguai, onde era mais fácil para entrar, já que não havia uma alfândega para verificar os documentos dos imigrantes. Essa, aliás, tem sido uma das características dessa fronteira: uma estação de transferência para os que querem entrar no Brasil.

Um grande número de imigrantes chegou de forma ilegal, mas nos anos 1998 e 2008, houve, no Brasil, um processo de anistia. Muitos imigrantes, então, sem documentos ou com visto inválido conseguiram uma identidade legal. Não é somente essa forma que tem se prestado a regularizar os ilegais no Brasil. Outra forma comum de se conseguir identidade desde sempre é ter filhos no Brasil, pois, segundo a política brasileira, quando um filho nasce dentro do território brasileiro, ele tem direito à nacionalidade brasileira, e por extensão, os pais podem tirar visto permanente no país. Por isso muitos imigrantes chineses ilegais vieram em casal e, depois de ter filho no país, tornaram-se cidadãos legalizados.

Atualmente, de acordo com os dados lançados pela Embaixada da China no Brasil, há as seguintes representações no Brasil: a Embaixada da República Popular da China, em Brasília, e os Consulados da China em São Paulo e no Rio de Janeiro. Quanto às representações brasileiras na China, há a Embaixada da República Federativa do Brasil, em Pequim, e os Consulados do Brasil em Shanghai, Guangzhou e Hong Kong. Além desses, há o Gabinete do Comércio do Brasil em Taiwan. Todos eles facilitam a imigração chinesa para o Brasil.

5. Situação dos imigrantes chineses em São Paulo

Desde século XIX, São Paulo tem sido um destino de imigração dos estrangeiros. Com o rápido crescimento da economia cafeeira, que gerou capital para subsidiar a imigração estrangeira, e seus outros desdobramentos (a expansão da rede ferroviária, industrialização e urbanização), aliados às importantes reformas institucionais e políticas (como a abolição da escravidão e o estabelecimento de um regime republicano descentralizado), criaram-se condições importantes para a imigração em grande escala (BASSANEZI, 1995).

Um grande motivo para os imigrantes chineses fixarem residência no Brasil, especialmente em São Paulo foram e têm sido as oportunidades econômicas. De acordo com a

Teoria Microeconômica Neoclássica (TODARO, 1969), os indivíduos são seres racionais, capazes de ordenar hierarquicamente suas preferências e de realizar cálculos racionais relacionados a alternativas, visando a maximizar a utilidade de suas escolhas.

Aplicando-se esse conceito à imigração chinesa para o Brasil, é possível reconhecer que eles tenham antevisto e calculado os custos e benefícios que os levariam a ter uma expectativa de retorno positivo. Os critérios que compõem essa fórmula para a inclinação dos movimentos migratórios não são apenas as diferenças salariais entre duas regiões, mas, principalmente, as diferenças nas taxas de emprego.

Considerando que a cidade São Paulo é a maior cidade do Brasil, até mesmo da América Latina, e também é centro financeiro, corporativo e mercantil da América do Sul, por isso é suficiente para atrair essa imigração. Ao mesmo tempo, São Paulo é a cidade brasileira mais influente no cenário global. Se não bastassem essas peculiaridades, ainda há o fato de São Paulo possuir o sistema de transporte mais avançado do país, com uma rede de metrô e trem espalhada por grandes regiões de seu território, o que torna a vida nessa cidade mais eficaz e conveniente.

É preciso salientar que, na cultura chinesa, a família é uma das instituições mais tradicionais e mais fortes. Para muitos imigrantes chineses, a ideia de reunir-se com a família está sempre em mente. Muitos vieram sozinhos, mas, depois de alguns anos e muito trabalho, conseguiram trazer a família para junto de si. Nenhum chinês deixa um irmão ou primo desamparado, particularmente em um país estrangeiro.

Essa cultura é ainda mais forte entre os comerciantes chineses, porque uma família grande na China significa a prosperidade. Por isso, os imigrantes chineses em São Paulo, quando identificam um campo de oportunidades, ou melhor condição de vida, logo convidam outros parentes, amigos da China ou de outros países, tais como Itália ou França, onde também há uma grande quantidade de imigrantes chineses, para atuarem juntos aos negócios no Brasil.

Os recém-chegados normalmente começam a trabalhar como empregados em restaurantes, pensões ou pastelarias de parentes e amigos e, após juntarem dinheiro ou pegarem empréstimos, montam os próprios negócios. As redes familiares ou fraternais chinesas são importantes nessa ajuda mútua.

O campo de atuação dos chineses hoje é tão marcado na cidade de São Paulo que, se houver referência a essa comunidade, é comum que venha à primeira lembrança um lugar

atualmente típico de comércio chinês: a Rua 25 de março. Essa rua é considerada um lugar caótico e perigoso devido à circulação intensa de pessoas, o que propicia furtos e violência, mas convivem nesse cenário muitos chineses que vendem vários tipos de produtos, principalmente eletrônicos e domésticos de pequeno porte. Também os chineses criaram rótulos para os compatriotas que ali atuam. O termo *Tibao* literalmente significa carregar mala, indicando os vendedores ambulantes ou sacoleiros ambulantes. É uma forma inicial de muitos imigrantes chineses iniciarem seus negócios em São Paulo.

Como há um incremento do comércio entre os dois países, e os produtos chineses têm um preço muito competitivo comparado aos produtos brasileiros, devido ao baixo custo da mão-de-obra na China, então muitos chineses que estão em São Paulo progredem e se aproveitam disso. Trabalham com importação dos produtos chineses baratos para o Brasil e algumas vezes, de forma ilícita, fazem fortuna.

Diferentemente dos japoneses que inicialmente se concentraram no bairro da Liberdade, os chineses em São Paulo não têm um bairro próprio. Uma grande parte, contudo, concentrou moradia no centro, em bairros, como a Liberdade e o Brás, mas alguns também fizeram sua moradia às proximidades do novo centro, nos arredores da Av. Paulista, locais mais próximos do ambiente de trabalho.

Abandonando o estigma consolidado entre os brasileiros de que os chineses coincidem com a ideia e o movimento da Rua 25 de Março, é claramente perceptível a presença de imigrantes chineses em vários restaurantes, centros e cursos de língua chinesa, de artes marciais e de acupuntura. Um exemplo óbvio é que, em quase todos os bairros, podemos encontrar restaurantes chineses, e o nível dos restaurantes também é cada vez mais elevado, e a comida chinesa está ficando conhecida pelas pessoas locais também.

Além disso, hoje em dia, como a relação entre a China e o Brasil está cada vez mais estreita, vieram cada vez mais empresas chinesas ao Brasil. De acordo com os dados divulgados pelo site do Consulado da China em São Paulo, até final do ano passado, instalaram-se 14 gabinetes ou empresas filiais das empresas estatais chinesas em São Paulo, principalmente na região de Vila Olímpia, Berrini, bairros de comércio. Por isso, uma quantidade grande dos chineses que receberam boa educação veio para São Paulo para trabalhar.

6. A língua dos imigrantes chineses

A língua chinesa apresenta grande variedade de dialetos, entre os quais podem ser considerados os principais:

- a) Mandarim, considerado o idioma oficial, também é chamado chinês padrão, que é baseado no dialeto específico falado em Pequim. O mandarim padrão funciona como a língua oral oficial da China;
- b) Cantonês, falado em Hong Kong, Macau e na província de Cantão; e
- c) Min Nan Hua, falado em Taiwan e na província de Fujian.

Devido à ampla distribuição geográfica e diversidade cultural de seus falantes, entre os chineses existem fortes traços de identidade regional, centrados em cada um dos dialetos individuais. Como em todas as outras línguas do chinês, existem diversas controvérsias sobre o estatuto do mandarim, a principal é se deveria ser considerado como dialeto. Neste trabalho, assumiremos que dialetos e línguas chineses apresentam estatuto semelhante. Embora os chineses refiram-se a essas línguas como dialetos, têm consciência de que refletem a diversidade linguística daquele país e que o mandarim é uma solução unificadora adotada. Portanto, todas são línguas de comunicação igualmente.

Os imigrantes chineses normalmente têm origem nas províncias que ficam ao sul da China, onde coexiste uma grande variedade de dialetos. Muitos que saíram antes de 1955, quando ainda não se havia unificado a pronúncia da língua chinesa, falam somente os seus próprios dialetos, por isso mesmo entre os imigrantes chineses, provavelmente, não é possível um entendimento mútuo já que a pronúncia é bem diferente. Normalmente, neste caso, os que falam a mesma língua moram juntos.

De acordo com cada situação (dependendo do interlocutor), eles escolhem o uso de uma determinada forma de comunicação: o padrão mandarim ou as línguas regionais (ou dialetos). Devido à diversidade de dialetos na língua chinesa, a situação é um tanto complexa para a compreensão entre os usuários da língua no Brasil. A esse respeito, David Jye Yuan Shyu esclarece a situação de cada língua/dialeto através dos seguintes itens:

- a) Pode-se afirmar que 100% dos migrantes cantoneses de primeira geração falam principalmente o cantonês; eles usam normalmente o português. Ou seja, exceto em situações onde se comunicam com os próprios cantoneses, eles usam o pidgin chinês ou português.

- b) Imigrantes da Região Min Nan de primeira geração, com exceção de pessoas de mais idade, falam o chinês padrão; eles usam tanto o dialeto de Min Nan como o padrão mandarim entre familiares e amigos. Uma situação interessante corre entre casais que falam o dialeto, pois falam o mandarim com os filhos e outras pessoas que não sejam da mesma origem, embora mantenham o dialeto para se comunicar entre si. É, portanto, muito comum encontrar casos de code-switching entre o chinês padrão e os dialetos.
- c) Os Hakka em geral conservam firmemente o uso de seu dialeto na família, usando o mandarim somente com pessoas de outras origens provinciais. Existem também muitos Hakka que falam o dialeto Min Nan com pessoas dessa origem.
- d) Imigrantes naturais de Shanghai ou Zhejiang, com exceção dos que se casam com pessoas de outras províncias, falam basicamente o dialeto de sua região de origem, usando o mandarim apenas com pessoas de outras províncias.
- e) Alguns imigrantes de primeira geração, que vieram ao Brasil há mais de trinta ou quarenta anos, usam principalmente o português em suas famílias, mas, quando em contato com outros chineses, falam o mandarim ou algum dialeto, tais como cantonês, dialeto de Min Nan.

Para os imigrantes chineses mais antigos que moram no Brasil, os principais problemas enfrentados foram relativos à dificuldade em aprender o idioma local e, conseqüentemente, conseguir um emprego.

O idioma é sempre uma barreira importante para os chineses. No entanto, não quer dizer que os chineses não interajam com os brasileiros. Pelo contrário, como a maior parte faz negócios, é obrigatório comunicar-se com os clientes brasileiros, mesmo que não falem fluentemente a língua. Depois de alguns anos no Brasil, eles não manifestam grandes problemas em comunicar-se no dia-a-dia.

Normalmente os chineses prestam alta atenção na educação dos filhos, e muitos adolescentes chineses constituem-se bons exemplos de dedicação. Há boas teorias para explicar esse fenômeno que faz os filhos de imigrantes orientais de primeira geração se esforçarem mais para se firmar na terra de adoção. No entanto, para muitos chineses, a língua mais importante é sempre o chinês, mesmo que estejam em terras brasileiras.

Essa é a razão por que um fenômeno típico entre os chineses continue se manifestando, qual seja, os pais enviarem os filhos à China para receber educação primária ou até secundária. Esses pais esperam que seus filhos não se esqueçam da língua chinesa, e pelo menos dominem o chinês básico. O que move esses pais é a preocupação com a mudança da identidade dos filhos devido à ausência da língua materna familiar.

Segundo os estudos de Fishman sobre as etapas de transição para um estado monolíngue, essa transição se dá dentro em três gerações (1966,1988): a primeira geração fala a língua de origem em casa e aprende a língua do destino para se comunicar nos trabalhos; a segunda geração aprende a língua do destino e aprende a língua de origem familiar para continuar a se comunicar com os pais; no entanto, a terceira geração não usa mais a língua de origem.

Também há quatro etapas que o bilinguismo segue para o monolinguismo, sendo este, no caso investigado, o do português do Brasil. Etapa 1: o português é aprendido através da língua nativa dos estrangeiros, com uso restrito a alguns domínios em que a língua nativa não pode ser utilizada; etapa 2: os imigrantes começam a usar ou a língua nativa ou o português entre eles mesmos e em vários domínios. Inicia-se o processo de integração; etapa 3: a língua nativa ou o português são usados na maioria dos domínios; etapa 4: o português substitui a língua nativa em todos os domínios, exceção feita unicamente aos domínios mais locais e particulares, por exemplo, no convívio familiar com parentes ou amigos estrangeiros. (TARALLO e ALKMIN, 1987, p.67).

Como nestes últimos anos, tem começado uma expansão da imigração chinesa ao Brasil, a maioria dos imigrantes chineses em São Paulo é da primeira ou segunda geração. Isso significa que a língua chinesa - quer mandarim, quer qualquer um de seus dialetos – ainda é uma língua dominante na vida deles. Durante nosso trabalho de campo, por exemplo, visitamos várias casas de imigrantes chineses de primeira geração em São Paulo. Quase todos instalaram algum produto de tevê por satélite para ter acesso aos canais chineses, e só assistem a novelas chinesas ou até mesmo a coreanas, sendo que as coreanas e americanas conservam legenda em chinês. Raramente eles assistem a programa brasileiro, só com alguns propósitos específicos, tais como para aprender a língua portuguesa ou criar um ambiente de uso do português para os filhos. Por outro lado, cada vez mais, jovens chineses falam fluentemente o português.

7. Aspectos metodológicos

Para o estudo da língua portuguesa falada pelos chineses na cidade de São Paulo, escolheu-se o formato de entrevista com gravação. A justificativa para a escolha desse formato deve-se a que a entrevista não é somente um simples diálogo, mas, sim, uma discussão orientada para um objetivo definido, que através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa.

O perfil dos entrevistados desenha-se da seguinte maneira: são imigrantes chineses em São Paulo, que moram há mais de 3 anos na cidade, possuindo idades de 20 até 50 anos. Todos eles aprenderam a falar língua portuguesa no Brasil. Uma grande parte imigrou com a sua família, ou já tinha parentes habitando a cidade. Também alguns se casaram com brasileiros e decidiram vir morar no Brasil. Todos os eles receberam educação superior, quer na China, quer no Brasil, alguns mais novos ainda estão fazendo faculdade.

As entrevistas foram feitas em vários lugares, tais como sala de aula, nos restaurantes, nos lanchonetes, na casa dos informantes e nos escritórios onde eles trabalham. O tempo geral de entrevista gira em torno de 15 até 20 minutos. As perguntas foram planejadas para cobrir os seguintes tópicos: chegada ao Brasil e ambiente de chegada, adaptação e rotina diária no início da experiência de imigração, informação sobre a aprendizagem da língua portuguesa do Brasil.

Recolhemos no total de 15 entrevistas, uma das quais teve como entrevistador um professor universitário carioca com vasta experiência na interculturalidade Brasil-China. As demais foram realizadas pela pesquisadora, que é chinesa de origem e falante do português e do mandarim.

A entrevista realizada pelo professor carioca teve como informante uma chinesa com idade entre 20 e 30 anos. Quinze outras entrevistas foram realizadas com chinesas (nove entrevistas) e com chineses (seis entrevistas). Quanto à faixa etária, oito informantes estão incluídos na faixa dos 20 aos 29 anos (5 chinesas e 3 chineses); quatro estão na faixa dos 30 aos 40 anos (2 chinesas e 2 chineses); e três entrevistados inserem-se na faixa que vai dos 41 ou mais (duas chinesas e um chinês).

Para lidar com essas entrevistas, dividimos os informantes por nível de produção linguística com base na Grade de Avaliação de Interação Face a Face do CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Os critérios adotados

nesses tipos de exame são: compreensão, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia. Esses critérios permitiram distribuir os entrevistados em 5 níveis, de nível 1 (baixa fluência) até o nível 5 (alta fluência).

8. Análise dos dados

No início da abordagem, como os informantes são amigos da pesquisadora, é mais fácil para eles aceitarem o pedido de entrevista da pesquisadora, porque normalmente os chineses não costumam falar com os desconhecidos, especialmente em uma língua estrangeira. E os homens são mais hesitantes em aceitar a entrevista em outra língua.

A maioria dos informantes emitiu juízo de valor sobre sua fluência em língua portuguesa: consideravam que sua fala não era “boa”. Os mais velhos tentaram se esquivar e não participar da entrevista, no entanto, os jovens com idade entre 20 e 30 anos aceitaram mais facilmente gravar as entrevistas em português. Os mais velhos apresentaram menor confiança ao se comunicar em português e demonstraram não estar acostumados a falar português com chineses. Entre as entrevistas realizadas, as femininas geralmente demonstraram maior proficiência na pronúncia do que os masculinos. Uma prática comum entre os chineses é usar o tom e volume de voz para trocar o código. Assim, quando esses informantes falavam em língua portuguesa, naturalmente diminuía o volume da voz comparativamente aos trechos em que falavam chinês. Talvez esse seja um correlato interessante para descrever a insegurança sobre o domínio da língua estrangeira.

Como a língua chinesa é uma língua monossílaba, na gramática chinesa, não existem artigos, nem plural e tampouco conjugação do verbo, por isso, é bem comum encontrar nas entrevistas alguma confusão nesses usos. Por exemplo:

Kevin: Porque 8 anos atrás, é bem diferente.

Kevin: quando eu cheguei no Brasil, não teve amigos.

Tian: Na verdade, antes de eu vim, a minha mãe já está no Brasil.

Tian: Naquela época de 16 anos, a grande parte do meu tempo usa para estudos.

Podemos observar que na falada do primeiro exemplo de Kevin e no terceiro e quarto exemplos de Tian, eles usaram os verbos em tempo presente para descrever uma situação que aconteceu no passado. E no segundo exemplo dele, a flexão verbal não corresponde o sujeito.

Outra característica nas falas dos imigrantes é que eles usam mais frases curtas e simples, normalmente não usam conjunção. Observe-se a ilustração a seguir:

Kevin: quando eu cheguei no Brasil, não teve amigos. Eu não conhecia ninguém. Até um dia vem um amigo conhecido do meu pai, ele me levou para a igreja. E aí, eu comecei a conhecer monte de pessoas, assim. No início, não tinha, assim, essa, como eu falo, se você vai acreditar ou não acreditar, naquela época, era tanto faz. Aí, o pastor força, acreditar, acredita, acredite. Você tem que ter uma coração de Jesus, uma coisa assim.

Neste parágrafo, podemos ver que o entrevistado conseguiu relatar ou descrever sem dificuldade uma situação, a estrutura básica das frases é sempre sujeito, verbo e objeto, e normalmente as frases são mais dispersas.

Na língua chinesa, por não haver conjugação dos verbos, em cada frase é necessário dizer o sujeito; no caso de português é diferente, a terminação verbal já traz a indicação número-pessoal, que marca o sujeito, portanto os pronomes sujeito podem ser elididos. Quando nas falas dos brasileiros, sujeitos podem ser omitidos, os chineses preferem colocar o sujeito no início das frases, tal como ocorre nas línguas chinesas.

Nas falas de vários entrevistados, aparecem várias vezes a palavra “Assim”, que continua mais ou menos preso a uma estrutura oracional, numa função de adjunto adverbial, ao mesmo tempo em que se liga à enunciação numa função modalizadora, sinalizando hesitação ou dúvida do falante.

Ding: Ela veio primeiro com os amigos delas assim, para viajar e também é ver a oportunidade de comércio assim. E daí ela gostou aqui e viu bastantes oportunidades para desenvolver aqui no Brasil.

Tian: Não é necessariamente todos os chineses são assim, eu particularmente não gosto muito. Mas tem gente que gosta também.

Kevin: E aí, eu comecei a conhecer monte de pessoas, assim. No início, não tinha, assim, essa, como eu falo, se você vai acreditar ou não acreditar, naquela época, era tanto faz. Aí, o pastor força, acreditar, acredita, acredite. Você tem que ter uma coração de Jesus, uma coisa assim.

Sha: Aí para eles, tipo meio velho assim, mas a segunda vez, eles gostaram bastantes da comida.

Os sentidos principais de “assim” são *deste modo*, *desta forma*, ou *igual a*, *semelhante a*, *do mesmo porto ou tamanho*. Os entrevistados, especialmente os jovens, também pegaram alguns discursivos para expressão como “cara”, “nossa”.

Na análise da língua falada pelos imigrantes, prestei atenção também nos marcadores discursivos, pois é objetivo precípuo compreender se haveria uma correlação entre graus de fluência e uso desses marcadores.

Através das análises das gravações, notamos que todos os informantes, desde os níveis menos fluentes, o marcador mais nitidamente internacional *né*, que se refere a *não é*, de função tão necessária a alguém com pouca fluência, que é de assegurar o falante de que o interlocutor o está compreendendo e acompanhando o desenvolvimento do raciocínio. Esse fato pode ser ilustrado por um trecho da entrevista de nível 1:

Porque isso não é faculdade, não é Zhuanye (especialização), **né?**

Nota-se o emprego da partícula *né* depois de uma palavra chinesa que evidencia, aliás, que essa informante não sabe o termo correspondente em português.

Esse preenchimento discursivo revela-se presentes na língua de contato desde muito cedo, que é tão logo os falantes saíam da fase de palavras isoladas ou de frases muito curtas e comecem usar um discurso mais longo, com narrativas, descrições e argumentações mais fluentes.

Os marcadores nas falas dos imigrantes chineses são interessantes, pois mostram um comportamento distinto. Sua diversidade de uso também revela a existência de funções diferenciais, o que equivale dizer que os falantes com mais proficiência usam mais marcadores com função de organizar ou articular o texto, mas não somente. Eles também são empregados para reformular ou até codificar traços de polidez. Já os falantes com baixa fluência diversificam menos e, quando empregam o marcador mais básico (*né*), o fazem para monitorar, via interação, a compreensão do interlocutor.

9. Conclusão

Com o desenvolvimento da comunicação e da sociedade, movimentos migratórios foram se tornando cada vez mais dinâmicos no palco mundial, as pessoas saíram de um país para procurar o melhor emprego ou melhores oportunidades de vida em outro país. Os chineses, especialmente os de litoral, já têm costume de emigrar, mas as políticas migratórias relativamente livres e o desenvolvimento acelerado do país, tornaram o Brasil um dos destinos mais populares para os chineses.

Embora a história da imigração para o Brasil esteja fazendo 200 anos, o grande fluxo da imigração chinesa só começou a partir dos anos 50 do século passado, especialmente depois de lançar a política de reforma e abertura que abriu a porta da China para estrangeiros.

Após sair a campo para colher entrevistas de chineses em São Paulo, em alguns aspectos essa diferença pode ser minimizada. Através das entrevistas com os imigrantes chineses com faixa de idade de 20 até 50 anos, foi possível perceber que, embora haja várias diferenças culturais, esses indivíduos estão tentando integrar-se na comunidade e na sociedade paulistana. Uma evidência disso é o grande número de chineses que aprendeu português ativamente depois de chegar ao Brasil. Adicionalmente, possuem a vantagem de poder aproveitar a relação entre os dois países para se estabelecerem em São Paulo.

Nas falas dos imigrantes chineses, há algumas características em comum: absorvem e fazem uso rapidamente das palavras populares dos brasileiros, no entanto, por causa da grande influência da língua materna, neste caso, língua chinesa, percebe-se um uso acentuado de frases com estruturas mais simples, ao lado da dificuldade em conjugar os verbos, flexionar os plurais, os gêneros e usar os artigos.

Referências

BASSANEZI, M. S. B. Imigrações Internacionais no Brasil: um panorama histórico. In: PATARRA, N. L. **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: FNUAP, 1995, pp.1-38.

PATARRA, N. L.; BAENINGER, R. **Migrações internacionais recentes: o caso do Brasil**. Montevideo: Programa de Población. Faculdade de Ciencia Sociais de Universidade de La Republica/Ediciones Trilee.1995. p.78-87.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas. **IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>> Acesso em 6 fevereiro 2012.

Embaixada da República Popular da China no Brasil. Disponível em: <<http://br.china-embassy.org/chn/>>. Acesso em 26 de agosto de 2014.

FISHMAN, J. A. Language Loyalty in the United States. The Hague: Mouton-1988. English only: its ghosts, its myths, and danger's. **Internacional Journal of the Sociology of Language** 74, 1966, pp.125-140.

ILARI, R., GERALDI, J.W. **Semântica**. 2ed. São Paulo, Ática, 1985.

LOPES, C. M. S. **Direito de Imigração**: O estatuto do Estrangeiro em uma perspectiva de direito humanos. Porto Alegre: Núria Fabris Ed. 2009, pp.31-67.

MACEDO, A. T. de ; RONCARATI, C. ; MOLLICA, M. C. (org). **Variação e discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MAGALHÃES, V. **O Brasil no Sul da Flórida**. São Paulo: letra e Voz, 2011.

PATARRA, N. L. ; BAENINGER, R. **Migrações internacionais recentes**: o caso do Brasil. Montevideo: Programa de Población. Faculdade de Ciencia Sociais de Universidade de La Republica/Ediciones Trilee.1995. p.78-87.

SALES, T. **Brasileiros longe de casa**. São Paulo: Cortez Editora Ltda, 1995, pp.13-43.

SAYAD, A. **A imigração – ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SHYU, D. J. J. **Padrões de linguagem nos imigrantes chineses-Diaglossia**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur2/david.htm>>. Acesso em 14 de dezembro de 2014.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos**: Línguas em contato. São Paulo: Ática. Série Fundamentos, 1987.

TILLY, C. Transplanted networks. In: McLAUGHLIN, Virginia Yans. **Immigration Reconsidered. History, sociology, and politics**. New York: Oxford University Press. 1990, pp. 79-96.

TODARO, M. P. A migração da mão-de-obra e o desemprego urbano em países subdesenvolvidos. In: MOURA, H. A. (org.), **Migração Interna**: textos selecionados. Fortaleza, BNB/ENTENE, 1980, pp. 145-172.

Artigo recebido em: 24.04.2014

Artigo aprovado em: 28.08.2014