

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 30, n. 90,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, setembro/dezembro 2024**

R454

Revista *Philologus*, Ano 30, n. 90, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2024. 240p. il

Quadrimestral

e-ISSN 2675-6846 e ISSN 1413-6457

1. Filologia–Periódicos. 2. Linguística–Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EXPEDIENTE

A Revista *Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ
(21) 3368 8483, publica@filologia.org.br e <http://www.filologia.org.br/rph/>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Prof ^a Dr ^a Anne Caroline de Moraes Santos
Secretária:	Prof ^a Dr ^a Celina Márcia de Souza Abbade
Diretor Cultural	Prof. M ^e Juan Rodrigues da Cruz
Diretor Financeiro Interino	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretora de Publicações	Prof ^a M ^a Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Vice-Diretor de Publicações Interino	Prof ^a Dr ^a Regina Céli Alves da Silva

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta Revista.

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alcía Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusará Rodrigues (UERJ), Bruno Gomes Pereira (UNIAN), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Glaucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA),

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Gustavo Tanus Cesário de Souza (UERN), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ), João Mute-teca Naeuge (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliane Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-India), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim, Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Equipe de Revisoras

Regina Céli Alves da Silva (Supervisora)	Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Juan Rodrigues da Cruz	

Distribuição

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

- Editorial.....7-11**
- 1. A busca por uma identidade nacional na literatura brasileira: Uma análise do romance “Iracema”, de José de Alencar.....12-26**
José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque
 - 2. *Corpos em trânsito*: uma análise das nominalizações sobre sujeitos estrangeiros na mídia.....27-42**
Ariel Montes Lima
 - 3. Formação dos reinos cristãos na península Ibérica e a emergência das línguas românicas.....43-63**
José Mario Botelho
 - 4. Literatura contemporânea em língua de sinais: Análise do poema-performance “Submergir no mundo”, de Paulo Andrade.....64-74**
João Paulo da Silva Nascimento, Fabio Carlos Noret Junior (UERJ), Alesson Lemos da Silva, Brunna de Oliveira Mattos e Diana Cristina Dantas da Motta do Nascimento
 - 5. Oração principal e conjunção integrante: Da gramática à construção da opinião.....75-85**
Felipe de Andrade Constancio

Dossiê:

- Apresentação do Dossiê.....86-88**
- 6. Advances and challenges in educational and economic policy in Loreto, Peru: A review in the bicentennial year (2021).....89-100**
Bill Eglinton Flores Maricahua e Francisca Paula Soares Maia
 - 7. Breve estudo de caso sobre a ferramenta Duolingo – aprendizagem de línguas mediadas por dispositivos eletrônicos e digitais....101-11**
Cláudio Costa Lima Monteiro
 - 8. Caminhos decoloniais e práticas de transletamento: Trajetórias educacionais e políticas linguísticas para integração cultural no Brasil e no Benin.....112-32**
Leiva de Figueiredo Viana Leal, Gbènoukpo Gérard Nouatin e Vicente Aguiar Parreiras

9. **Educación para inmigrantes en Argentina, Brasil y Chile: Los discursos presentes en la documentación oficial.....133-46**
Adriana de Carvalho Alves Braga
10. **La integración de las miradas: colaboración y amistad de los viajeros José Cuervo y J.M. Gutiérrez de Alba en la Colombia del siglo XIX..... 147-62**
César Augusto Espitia Pedreros e Diego Chozas Ruiz-Belloso
11. **línguas em contato na fronteira: O portunhol no comércio de Foz do Iguaçu-PR.....163-79**
Jorgelina Ivana Tallei, Franciele Maria Martiny e Wesley Amorim Araújo
12. **Narrativas de aprendizagem: Olhares plurais da vitalidade linguística do guarani.....180-99**
Shirlene Bemfica de Oliveira e Francisca Paula Soares Maia
13. **Políticas linguísticas para povos imigrantes na cidade de São Paulo.....200-19**
Milton Gabriel Junior e Ana Katy Lazare Gabriel

Resenhas críticas:

14. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.....220-34**
Nilson Roberto de Novaes Alves e Rosana Ferreira Alves
15. **“Unidos no ideal da reconquista”: A latinização da península ibérica após a queda do império romano do ocidente e a formação das línguas românicas.....235-40**
Gabriel do Carmo Fernandes

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 90, da Revista *Philologus*, do terceiro quadrimestre de 2024, em sua versão eletrônica. Em duzentas e vinte e quatro páginas, com doze artigos e duas resenhas críticas, este número, que corresponde aos meses de setembro a dezembro, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Adriana de Carvalho Alves Braga (p. 133-46), Alesson Lemos da Silva (p. 64-74), Ana Katy Lazare Gabriel (p. 200-19), Ariel Montes Lima (p. 27-42), Bill Eglinton Flores Maricahua (p. 89-100), Brunna de Oliveira Mattos (p. 64-74), César Augusto Espitia Pedreros (p. 147-62), Cláudio Costa Lima Monteiro (p. 101-11), Diana Cristina Dantas da Motta do Nascimento (p. 64-74), Diego Chozas Ruiz-Belloso (p. 147-62), Fabio Carlos Noret Junior (p. 64-74), Felipe de Andrade Constancio (p. 75-85), Franciele Maria Martiny (p. 163-79), Francisca Paula Soares Maia (p. 89-100 e 180-99), Gabriel do Carmo Fernandes (p. 235-40), Gbènoukpo Gérard Nouatin (p. 112-32), João Paulo da Silva Nascimento (p. 64-74), Jorgelina Ivana Tallei (p. 163-79), José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque (p. 12-26), José Mario Botelho (p. 43-63 e 86-8), Leiva de Figueiredo Viana Leal (p. 112-32), Milton Gabriel Junior (p. 200-19), Nilson Roberto de Novaes Alves (p. 220-34), Rosana Ferreira Alves (p. 220-34), Shirlene Bemfica de Oliveira (p. 180-99), Vicente Aguiar Parreiras (p. 112-32) e Wesley Amorim Araújo (p. 163-79).

No primeiro artigo, na busca por uma identidade nacional para a literatura brasileira durante o Romantismo no Brasil, José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque apresenta uma análise do livro “Iracema”, de José de Alencar, mostrando, em alguns trechos da obra, como a busca por essa identidade se concretiza nesse romance. Para isso, o autor fez, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica em publicações de autores como Ribeiro (2016), Candido (1981; 1993; 2000), Bernd (2003), Brito (EDUFPI, 2017), Terra (2004), entre outros, como forma de embasamento teórico.

Ariel Montes Lima, no segundo artigo, apresenta uma investigação de como os discursos jornalísticos brasileiros utilizam processos de nominalização para se referir a estrangeiros, imigrantes e refugiados, e como essas designações refletem e reforçam estereótipos e imaginários sociais. A análise conclui que as escolhas lexicais da mídia não são neutras, mas carregadas de intenções ideológicas, moldando percepções públicas e estereótipos sobre esses grupos.

No terceiro artigo, José Mario Botelho apresenta um estudo sobre a formação das línguas românicas, cuja emergência se deu a partir do século VIII, à medida que iam surgindo os reinos cristãos durante a reconquista dos territórios ibéricos dominados pelos mouros invasores. O autor discorre sobre os aspectos sociopolíticos e linguísticos da península Ibérica desde a queda do Império Romano, no século V, até o século VIII, quando ocorreu a invasão árabe e deram-se o início da Reconquista Cristã, a formação dos reinos cristãos e a emergência das línguas românicas. Conclui, por conseguinte, que as línguas românicas se originam dos romances latinos e não diretamente do latim vulgar, que já não era usado como língua de comunicação cotidiana naquela época.

João Paulo da Silva Nascimento, Fabio Carlos Noret Junior, Alesson Lemos da Silva, Brunna de Oliveira Mattos e Diana Cristina Dantas da Motta do Nascimento examinam, no quarto artigo, a produção literária contemporânea na comunidade surda, focando especificamente no poema-performance “Submergir no mundo”, do poeta surdo Paulo Andrade. A análise aborda como a literatura em língua de sinais, uma forma de expressão artística e cultural, reflete as experiências e identidades surdas em um mundo moldado por ouvintes. A análise indica que a literatura em língua de sinais, especialmente a Libras, não só demonstra a pluralidade da cultura surda, como também desafia as noções tradicionais de literatura, ampliando os horizontes para novas formas de arte e comunicação concebidas no contemporâneo.

No quinto artigo, Felipe de Andrade Constancio procura analisar duas categorias – as orações principais e as conjunções integrantes –, as quais considera necessárias não só à organização do período composto, como também à veiculação de marcas textuais de opinião, sob a perspectiva do funcionalismo linguístico acerca da organização dos constituintes do período composto por subordinação. O autor demonstra ser relevante a estrutura oracional em destaque, com um exemplo de carta de leitor, em que é possível o mapeamento de marcas linguísticas opinativas e, consequentemente, argumentativas.

No sexto artigo, que é o primeiro do Dossiê “Estudos de Linguagens para a Integração de Culturas desde a UNILA”, Bill Eglinton Flores Maricahua e Francisca Paula Soares Maia analisam a complexa realidade educacional, econômica e linguística da região de Loreto, no Peru, tendo como referência o contexto geográfico e cultural desta região amazônica, bem como sua relevância econômica devido aos seus recursos naturais e posição estratégica na geopolítica peruana. Os autores enfatizam a

necessidade de implementar políticas inclusivas e descentralizadas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e linguística de Loreto.

No sétimo artigo, também do Dossiê “Estudos de Linguagens para a Integração de Culturas desde a UNILA”, Cláudio Costa Lima Monteiro, considerando a cultura de aprendizagem coletiva de línguas por meio de jogos, propõe uma ferramenta de inovação nessa linha, propagando métodos de aprendizagem por meio da gamificação adaptativa com esforço pessoal, sob a perspectiva da teoria do *Affordance*, proposta pelo psicólogo James J. Gibson (1904-79). Segundo o autor, no caso do aplicativo Duolingo, ou de ferramentas como *WhatsApp*, o conceito de *Affordance* tem o sentido ajustado a ampliação do potencial de uso e suas aplicabilidades para diferentes povos, culturas e especificamente no sentido de superação de fatores culturais, sociais e do tradicionalismo ancestral.

Em seguida, no oitavo artigo, Leiva de Figueiredo Viana Leal, Gbènoukpo Gérard Nouatin e Vicente Aguiar Parreiras procuram discutir trajetórias educacionais e políticas linguísticas no Brasil e no Benin, abordando desigualdades sociais e linguísticas em contextos educacionais pós-coloniais. Para isso, os autores propõem a adoção de práticas de transletramento e uma perspectiva decolonial, que valorizam as experiências culturais locais e buscam promover uma integração cultural inclusiva e equitativa nas políticas educacionais.

No nono artigo, Adriana de Carvalho Alves Braga procura investigar como os direitos educacionais têm sido garantidos pelo Estado e exercidos por crianças, jovens e adultos imigrantes na Argentina, no Brasil e no Chile. A abordagem de análise comparativa das três realidades compõe um quadro comparativo, que nos permite compreender como se construíram as políticas públicas e se implementam os direitos educacionais. Segundo a autora, na Argentina, no Brasil e no Chile, a informação sobre o acesso ao sistema educacional está disponível, porém, nas respectivas línguas nacionais, o que constitui uma barreira de comunicação entre o Estado e as comunidades imigrantes.

César Augusto Espitia Pedreros e Diego Chozas Ruiz-Belloso, nesse décimo, apresentam um estudo sobre os vestígios textuais da amizade entre os dois viajantes, que, em 1870, se reuniram na Colômbia: o dramaturgo e político espanhol José María Gutiérrez de Alba e o padre e naturalista colombiano José Romualdo Cuervo Rubiano. Ambos fizeram parte da Expedição aos Llanos de San Martín que acabou custando a vida de Cuervo. Segundo os autores desse artigo, os textos desses dois

diferentes autores constituem um registro valioso, que comprova a possibilidade de uma compreensão intercultural que transcende nacionalidades e ideologias.

Em seguida, no décimo primeiro artigo, Jorgelina Ivana Tallei, Franciele Maria Martiny e Wesley Amorim Araújo, A fim de compreender aspectos entre os contatos linguísticos na tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai), apresentam um estudo sobre tal fenômeno em um bairro da cidade de Foz do Iguaçu-PR, Brasil, chamado Vila Portes, que se localiza à beira da Ponte da Amizade, que conecta os países de Brasil e Paraguai. A análise revela a ocorrência do chamado portunhol a partir do uso intercalado das línguas portuguesa e espanhola, por meio de estratégias linguísticas, como o *code switching* intra-sentencial.

No décimo segundo artigo, Shirlene Bemfica de Oliveira e Francisca Paula Soares Maia procuram investigar e analisar narrativas escritas da aprendizagem e do uso da língua guarani, tomando como ponto de partida o fato de que a história de cada um de nós contém a história de um tempo, dos grupos a que pertencemos e das pessoas com as quais nos relacionamos. A investigação tem como epicentro as pessoas, suas histórias, vivências, impressões, acompanhadas de suas aprendizagens do e no aprendizado e uso da língua. Com esse estudo, as autoras constatarem que a língua guarani se mantém viva e em uso por influência de fatores pessoais e sociais, tais como a atitude linguística, a preservação da identidade étnica, a transmissão intergeracional, a mobilidade social e o apoio institucional.

Milton Gabriel Junior e Ana Katy Lazare Gabriel, no décimo terceiro e último artigo, apresentam a sua reflexão sobre políticas públicas educacionais, que, segundo os autores, têm desempenhado um papel crucial na formação de políticas linguísticas, inicialmente focadas na universalização do acesso à educação e na melhoria da qualidade do ensino. Concluem, afirmando que, embora as políticas públicas apontem para a importância da aprendizagem da língua portuguesa para falantes de outras línguas, ainda há necessidade de diretrizes pedagógicas específicas para esse ensino, destacando a importância de políticas públicas linguísticas que tenham dessas especificidades.

Depois desses treze artigos, seguem duas resenhas críticas: uma da obra de António Nóvoa, com a colaboração de Yara Alvim, intitulada *Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar* e publicada em 2022, feita por Nilson Roberto de Novaes Alves e Rosana Ferreira Alves,

e outra do Capítulo III “A situação da latinização da península Ibérica após a queda do Império do Ocidente e a dialeção do latim”, da obra de José Mario Botelho, intitulada *História externa da Língua Portuguesa e a formação de seu léxico*, publicada em 2022, feita por Gabriel do Carmo Fernandes.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de Linguística e Letras.

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos e resenhas, avaliações e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus orientandos.

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* ainda corre o risco de encerrar as suas atividades devido ao pequeno número de submissões recebidas, após a injusta avaliação da Capes, que nos desqualificou na última Avaliação (Extrato C). Contudo, apesar de considerarmos despropositado o referido *Qualis*, o qual esperamos ser reconsiderado no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*, continuamos procurando elevar a qualidade das nossas publicações. Por isso, a partir desta RPh 90, que estreia a nova sessão “Dossiê” com a muito bem-vinda contribuição da Prof^a Dr^a Francisca Paula Soares Maia (UNILA), que coordenou o Dossiê “Estudos de Linguagens para a Integração de Culturas desde a UNILA” e nos premiou com oito artigos, estaremos firmando parcerias com docentes doutores de Instituições de Ensino Superior, que atuarão como Coordenadores de dossiês, que serão publicados nessa nova sessão do nosso periódico.

Lembramos, ainda, que continuamos com “Chamadas de fluxo contínuo” e com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos de tema livre, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2024.

Editor-Chefe da Revista *Philologus*

**A BUSCA POR UMA IDENTIDADE NACIONAL
NA LITERATURA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE
DO ROMANCE “IRACEMA”, DE JOSÉ DE ALENCAR**

José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque (UESPI)
jk01976@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como tema a busca por uma identidade nacional para a literatura brasileira durante o Romantismo no Brasil. Traz-se nele, uma análise do livro “Iracema”, de José de Alencar, mostrando-se, em alguns trechos da obra, como a busca por essa identidade se concretiza nesse romance. O principal objetivo deste trabalho é mostrar como essa proposta identitária se apresenta em tal obra. Para a realização deste estudo, fez-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica em publicações de autores como Ribeiro (2016), Candido (1981; 1993; 2000), Bernd (2003), Brito (EDUFPI, 2017), Terra (2004), entre outros, como forma de embasamento teórico de seu produtor; em seguida, partiu-se para a análise do romance supracitado.

Palavras-chave:

Identidade. Romantismo. Literatura brasileira.

ABSTRACT

This article's theme is the search for a national identity for Brazilian literature during Romanticism in Brazil. It presents an analysis of the novel “Iracema”, by José de Alencar, showing, in some excerpts of the work, how the search for this identity happens in it. The main objective is to show how this identity proposal is presented in such work. To carry out this study, firstly, a bibliographical research was carried out in publications by authors such as Ribeiro (2016), Candido (1981; 1993; 2000), Bernd (2003), Brito (EDUFPI, 2017), Terra (2004), among others, as a form of theoretical basis of its producer; then, it was made an analysis of the aforementioned novel.

Keywords:

Identity. Romanticism. Brazilian Literature.

1. Introdução

Com a independência do Brasil de Portugal no ano de 1822, surge, no país, um desejo por uma independência também cultural, um anseio por uma identidade na cultura nacional. Era necessário que o país, agora independente, mostrasse a sua força em vários aspectos, não mais atrelado aos moldes europeus.

Em meio a esse contexto, surge aqui no Brasil, a ideologia trazida pelo Romantismo, que tem seu início no país, oficialmente, no ano de 1836, com a publicação de duas obras do escritor Gonçalves de Magalhães: a revista *Niterói* e o livro de poesias “Suspiros poéticos e saudades”.

O Romantismo foi um movimento literário que propunha mudanças, rompimentos com vários modelos praticados pela literatura até então. A nova escola literária pretendia dar uma “nova cara” às suas produções, o que, de fato, vinha em direção aos anseios já trazidos à nação brasileira pelo processo de independência.

Como a literatura era uma forma de cultura bastante apreciada pela população à época, viu-se, nela, o meio ideal para se buscar uma identidade nacional, por meio da abordagem nos romances, de aspectos que traziam aquilo que fosse mais representativo do Brasil, como por exemplo, a natureza brasileira, o povo com seus hábitos e costumes, o espaço brasileiro e o índio, visto como símbolo do país, o qual ganhou um destaque nas obras românticas, colocado como herói, o “bom selvagem”.

Este trabalho tem como objetivo mostrar como o processo de busca por uma identidade nacional no Romantismo brasileiro se realiza na obra *Iracema*, de José de Alencar, por meio de uma análise que almeja destacar os principais pontos dessa proposta presentes neste romance.

Para a realização deste estudo, fez-se, a princípio, uma pesquisa bibliográfica em trabalhos publicados por autores, como Terra (2004), Ribeiro (2016), Brito (EDUFPI, 2017), entre outros, como forma de embasamento teórico e, em seguida, foi feita uma análise do livro “*Iracema*” para mostrar, em alguns trechos da obra, a presença da proposta identitária do Romantismo.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, traz-se uma breve abordagem, para situar melhor o leitor, da temática explorada nesta pesquisa, como também do seu objetivo, da metodologia aplicada para composição do trabalho, bem como da forma como ele está estruturado. A segunda seção faz uma abordagem teórica do tema, trazendo o pensamento de alguns autores relacionados a ele. A terceira seção expõe uma análise feita pelo produtor deste estudo, do romance *Iracema*, mostrando a presença, em passagens da obra, da proposta do Romantismo brasileiro em trazer uma identidade nacional para o país. Em seguida, trazem-se as considerações finais do autor do trabalho sobre os resultados encontrados no estudo realizado, seguidas das referências bibliográficas utilizadas na composição deste artigo.

2. Contexto histórico e caracterização do Romantismo no Brasil: aspectos de uma identidade nacional por meio da literatura

O Romantismo foi um movimento literário que surgiu na Europa, vindo, mais tarde, para o Brasil. Por aqui, o seu surgimento pode ser considerado a partir da chegada da família real ao país, em 1808, mais precisamente à cidade do Rio de Janeiro, fato esse que favoreceu o seu crescimento urbano e, com isso, ficou propício para a divulgação das tendências europeias. Os ideais liberais da Revolução Francesa e da Independência dos Estados Unidos trouxeram grandes influências para a, até então, Colônia portuguesa, despertando assim, o sentimento de independência por aqui.

Com a independência brasileira de Portugal em 1822, surge aqui o desejo por uma desvinculação cultural da Europa, mais diretamente falando, na área literária, pois a literatura produzida por aqui, até então, era muito influenciada pelos modelos literários europeus. “Quanto ao aspecto formal, a literatura romântica se desvincula completamente dos padrões e normas estéticas do Classicismo.” (TERRA; DE NICOLA, 2004, p. 392).

O marco inicial do Romantismo no Brasil é considerado, oficialmente, com a publicação, no ano de 1836, de duas obras de Gonçalves de Magalhães: a revista *Niterói* e o livro de poesias “Suspiros poéticos e saudades”.

O Romantismo brasileiro apresenta como principais características o predomínio da emoção sobre a razão, a desvinculação com o clássico, liberdade de criação, nacionalismo ufanista, sentimentalismo, subjetivismo, fuga da realidade. Vale ressaltar que neste artigo, dentre as características citadas, será explorado mais o nacionalismo, na busca por uma identidade nacional.

No Brasil, este movimento literário foi dividido em três gerações, sendo a primeira chamada de geração nacionalista ou indianista, marcada, entre outros aspectos, pela exaltação da natureza e pela abordagem do índio, aspectos que serão mais explorados neste trabalho. Como principais poetas, essa geração teve Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães e Araújo Porto Alegre. A segunda geração foi chamada de mal-do-século, por ser fortemente marcada pela presença de temas como fuga da realidade, busca pela morte. Seus principais poetas foram Álvares de Azevedo, Junqueira Freire, Casimiro de Abreu e Fagundes Varela. A terceira geração romântica ficou conhecida como geração condoreira, caracterizada pela

poesia social e libertária. Seu principal representante foi o poeta Castro Alves.

Se o Brasil era uma nação, deveria possuir espírito próprio como efetivamente manifestara pela proclamação da Independência. Decorria daí, por força, que tal espírito deveria manifestar-se na criação literária, que sempre o exprimia, conforme as teorias do momento (Cf. CANDIDO, 1993, p. 313).

Em busca de uma identidade nacional, os escritores que compunham o movimento literário brasileiro à época, o Romantismo, viram na literatura, arte de grande apreciação pela população naquele período, um meio relevante para construir esse processo identitário brasileiro, abordando, em suas obras, aquilo que representava o país, como sua natureza, o índio, o povo brasileiro com seus hábitos, costumes, falares. Para Bernd (2003), “o processo de construção da identidade nacional brasileira está atrelado à narrativa e, conseqüentemente, à literatura”.

Segundo Candido (1981), “o contexto histórico brasileiro no período romântico, momento em que o Brasil acabara de se libertar do jugo da metrópole, contribuiu para a formação de uma ‘literatura empenhada’ em construir a identidade nacional, valorizando o que era tido como peculiar ao país”.

Como agora o Brasil estava independente politicamente de Portugal, buscava-se produzir, por aqui, uma literatura com identidade brasileira, que falasse e explorasse o que era típico do país agora independente.

Após 1822, cresce no Brasil independente o sentimento de nacionalismo, busca-se o passado histórico, exalta-se a natureza pátria; na realidade, características já cultivadas na Europa e que se encaixavam perfeitamente à necessidade brasileira de auto-afirmação. (TERRA; DE NICOLA, 2004, p. 390)

O Romantismo vinha com a proposta de uma literatura popular, não mais clássica, como acontecia, anteriormente, com a literatura produzida na Europa e mimetizada por aqui. Com isso, surge um público consumidor mais expressivo, facilitando a divulgação do estilo literário manifestado agora no país, que era de se produzir uma literatura com marcas nacionais, isto é, uma arte com manifestações realmente brasileiras, que explorasse e mostrasse o que era nacional.

Quanto ao conteúdo, os românticos cultivavam o nacionalismo, que se manifestava na exaltação da natureza pátria, no retorno ao passado histórico e na criação do herói nacional (no caso, os heróis nacionais são os índios). A natureza também assume múltiplos significados; ora é uma extensão da

pátria, ora é um refúgio à vida atribulada dos centros urbanos do século XIX, ora é um prolongamento do próprio poeta e de seu estado emocional. (TERRA; DE NICOLA, 2004, p. 392)

De fato, o ideário de construção identitária brasileira imbrica-se na atitude dos poetas e escritores românticos, que explorarão em suas obras essa vertente nacionalista, o que servirá para abandonar as heranças portuguesas. Dessa forma, nesse processo, a literatura terá importância fundamental, haja vista que por integrar a cultura do país, servirá como fator de construção sobre a alma do que é ser nacional, um processo, que no Brasil, serviu primeiramente como um projeto político diferenciado de todo o restante do mundo. (RIBEIRO, 2016)

Com a independência de Portugal que o Brasil conquistara, era necessário vincular, ao Brasil, a sua própria cultura, sua identidade, isto é, dar uma nova “cara” ao país recém-independente, desvinculá-lo culturalmente da influência europeia. Na literatura, essa necessidade de uma identidade nacional foi logo sentida. Buscou-se, então, trazer um novo estilo para as obras produzidas aqui a partir de então. Foi com essa nova postura que se passou a ver essa proposta, de forma nítida, nos romances dos autores do Romantismo brasileiro; entre eles, pode-se destacar José de Alencar, em cujas obras esse projeto de dar à literatura brasileira sua própria identidade é uma realidade. Para Figueiredo e Noronha (2005), “os românticos valeram da particularidade da independência política para construir e afirmar nossa identidade”.

É comum, em obras do Romantismo brasileiro desse contexto, observar-se a presença da natureza brasileira abordada de forma categórica, em que esta assume praticamente uma personalização na obra. A figura do índio é bastante explorada nos romances, principalmente na obra de José de Alencar, pois o indígena era, naquele contexto histórico, a maior representatividade do Brasil, era um símbolo nacional, nada mais justo e prático para os anseios da época, que ele fosse temática principal e protagonista nas obras.

Baseando-se nos documentos dos primeiros portugueses que escreveram sobre o Brasil, como “A Carta” de Pero Vaz de Caminha, os escritores brasileiros (os românticos, mais especificamente) se empenharam em retratar e valorizar o índio e a natureza, tomados como símbolos do nosso país.

Para Abdalla e Campedelli (2004, p. 73), “a instauração do Romantismo no Brasil coincidiu com o processo de afirmação de nossa independência”, permitindo-nos inferir que crescia no povo brasileiro, naquele contexto, o desejo de autoafirmação de uma identidade própria,

corroborado pelo trabalho desenvolvido pela literatura local, a qual, principalmente na figura indianista, procurou realizar o desejo da população recém-independente e sedenta por uma identidade própria.

O índio, no Romantismo brasileiro, é tido como herói, é uma figura idealizada, o “bom selvagem”. Essa idealização fazia parte da proposta literária da época. Segundo Ribeiro, (2016),

[...] o índio é eleito como verdadeiro símbolo de nacionalidade, visão extremamente influenciada pela atitude romântica de valorizar o passado histórico e que tem no cavaleiro medieval o símbolo máximo de heroísmo. Como no Brasil não se teve Idade Média, o índio é alçado ao posto de cavaleiro, por isso sua representação com traços de bravura, heroísmo, pureza e força. (RIBEIRO, 2016)

Com a exploração do espaço brasileiro como forma de garantir uma identidade à literatura brasileira, outro aspecto que pode ser observado nas obras do Romantismo é a questão do regionalismo, em que o espaço na obra pertencente a essa escola literária passa a ser explorado de forma minuciosa, com suas peculiaridades descritas nos seus pormenores, levando o leitor, com nitidez, a senti-lo e a percebê-lo na obra como se nele estivesse presente, vivenciando-o, explorando-o, conhecendo-o.

Em seu livro *Neorregionalismo brasileiro*, Herasmo Braga de Oliveira Brito, (2017, p. 41), diz que o Regionalismo surgiu primeiro em nossas letras no Romantismo e foi muito marcado pela mera descrição localista dos costumes e dos aspectos geográficos do lugar.

Ainda com relação ao Regionalismo na identidade da literatura brasileira, Brito (2017, p. 43) diz-nos que o Regionalismo dentro do Romantismo se efetivou como um movimento dedicado ao local, que buscava, por meio das produções ficcionais, a elaboração de aspectos identitários que pudessem concretizar o processo de independência recente e a construção de uma identidade nacional. Assim, os autores evidenciaram mais aspectos particulares do meio local e produziram uma literatura, quase que exclusiva, daquele espaço geográfico.

Conforme visto, percebe-se que houve, sem dúvidas, um grande empenho dos autores da época em explorar o espaço brasileiro, e assim, o regionalismo, como formas de garantir à literatura brasileira, uma identidade nacional no imaginário da sociedade brasileira da época. Para Candido (2000),

Esse empenho consistia em valorizar os aspectos nacionais a partir dos elementos locais, para que assim fosse nutrida, no imaginário social, uma identidade brasileira. Todavia, as primeiras produções literárias desse

período tiveram fraco desempenho estético, pois o tom descritivo foi mais predominante. (CANDIDO, 2000)

Nota-se que havia uma preocupação maior, por parte dos escritores românticos, em cumprir o propósito identitário do que mesmo em garantir o aspecto estético da obra, do que prender a atenção do leitor pela magia, pela fantasia geralmente causada pelo enredo na literatura, pois as obras se tornavam mais preocupadas em descrições precisas e, muitas vezes, idealizadas de espaços e personagens.

3. *Traços de uma identidade nacional no romance “Iracema”, de José de Alencar*

Nesta seção, mostra-se uma análise do romance “Iracema”, através da exposição de trechos em que se comprova a presença da proposta do Romantismo de uma identidade nacional para a literatura brasileira. Vale ressaltar que, embora haja crítica literária com relação a essa proposta identitária na obra indianista de José de Alencar, destaca-se que não se entrará, aqui, em questões voltadas para uma crítica na obra de José de Alencar com relação a essa busca por uma identidade, mas sim, analisar-se-á como traços de uma identidade nacional são apresentados no romance em foco.

O autor da obra “Iracema” (1865), José de Alencar, nasceu em Mecejana, no estado do Ceará, no ano de 1829, fato que, certamente, levou-o a explorar como espaço no seu romance a própria terra natal. Foi um dos autores de maior destaque na literatura brasileira na busca por uma identidade nacional, seguindo o projeto identitário romântico no Brasil.

O seu romance indianista tem como principal proposta cumprir esse projeto identitário do Romantismo, pois o índio era, à época, considerado um símbolo nacional, então, nada melhor do que trazer essa figura indígena para a obra literária, dando a ela um destaque para consolidá-la como elemento essencial nesse processo de construção identitária. Daí, questões de valorização e idealização da figura do índio, assim como a exploração de costumes e modos de falar do Brasil da época, uso de vocábulos típicos, exploração da fauna e da flora brasileiras, são uma constante no enredo desta obra de José de Alencar, o que vai de encontro ao pensamento de Bernd, (2003), ao dizer que “o processo de construção da identidade nacional brasileira está atrelado à narrativa e, conseqüentemente, à literatura”.

Nesse contexto, o espaço brasileiro ganha um destaque nítido na obra alencarina, sendo explorado de forma poética pelo autor, ganhando aspectos de personalização no enredo, com enfoque para o espaço cearense, visto que se trata da terra natal do autor, como se pode ver nos seguintes trechos:

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia, nas frondes da carnaúba;

Verdes mares, que brilhais como líquida esmeralda aos raios do sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros;

Serenai, verdes mares, e alisai docemente a vaga impetuosa, para que o barco aventureiro manso resvale à flor das águas.

Onde vai a afouta jangada, que deixa rápida a costa cearense, aberta ao fresco teral a grande vela? (ALENCAR, 2005, p. 9)

Uma história que me contaram nas lindas várzeas onde nasci, à calada da noite, quando a Lua passeava no céu argenteando os campos, e a brisa rugitava nos palmares. (ALENCAR, 2005, p. 9)

Analisando os trechos acima da obra “Iracema”, fica clara a intenção do autor em dar ao espaço brasileiro uma posição de destaque, ao descrevê-lo de forma idealizadora e poética, com uso de termos caracterizadores como “verdes mares bravios”; “verdes mares, que brilhais como líquida esmeralda aos raios do sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros”; “lindas várzeas onde nasci”. Somado a isso, como forma de cumprir a proposta de uma identidade nacional, ainda são empregados pelo autor, nos fragmentos acima, termos como “jandaia”, “carnaúba”, “coqueiros”, “várzeas”, “palmares”, que caracterizam fortemente o espaço e a linguagem brasileiros, mais diretamente, a região Nordeste do Brasil.

A idealização do indígena brasileiro neste romance de Alencar, também é um aspecto fortemente explorado, como se vê no trecho abaixo:

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem, os pássaros ameigavam o canto.

Iracema saiu do banho: o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. (ALENCAR, 2005, p. 9-10)

Nos trechos abordados acima, a característica de idealização da figura do índio é uma realidade. O autor começa abordando o nascimento de Iracema, personagem utilizada por ele para representar o índio brasileiro. Iracema é colocada poeticamente como uma mulher de extrema beleza, comparada a aspectos da mais pura beleza da fauna e flora brasileiras. Além da beleza da personagem, o autor atribui também a ela traços de habilidade, força e coragem, ao colocá-la como sendo mais rápida do que a ema selvagem, ave conhecida por sua habilidade em percorrer velozmente as matas florestais.

A coragem de Iracema também pode ser vista nos seguintes trechos do livro:

Iracema arrancou-se dos braços que a cingiam e do lábio que a tinha cativa; saltando da rede como a rápida zabelê, travou das armas do esposo e levou-o através da mata.

– Iracema antes quer que o sangue da Caubi tinja sua mão que a tua;

– Iracema silvou como a boicininga; e arrojou-se contra a fúria do guerreiro tabajara. A arma rígida tremeu na destra possante do chefe e o braço caiu-lhe desfalecido. (ALENCAR, 2005, p. 34-5)

A ideia de colocar Iracema como sendo uma mulher indígena de beleza, força e coragem incomparáveis, assim como outros personagens indígenas componentes da trama, era necessária para trazer para o índio brasileiro a visão de um ser forte, bonito, corajoso, ou seja, um ser que trazia para o país, a ideia de um lugar de pessoas bonitas, com extrema força e determinação, principalmente por ser uma nação recentemente independente do poder europeu, mais precisamente do português. O índio, como representante maior do povo brasileiro da época, foi visto pelo autor do livro em questão, como o principal recurso para representar a bravura e a beleza do povo brasileiro. Todos esses aspectos nos mostram que os povos indígenas foram elementos de grande contribuição para o projeto de identidade na literatura romântica brasileira, o que se relaciona diretamente com o pensamento de Ribeiro, (2016), ao dizer que

[...] o índio é eleito como verdadeiro símbolo de nacionalidade, visão extremamente influenciada pela atitude romântica de valorizar o passado

histórico e que tem no cavaleiro medieval o símbolo máximo de heroísmo. Como no Brasil não se teve Idade Média, o índio é alçado ao posto de cavaleiro, por isso sua representação com traços de bravura, heroísmo, pureza e força. (RIBEIRO, 2016)

Pode-se acrescentar ainda, com base no exposto, que o índio é explorado por José de Alencar como o “bom selvagem”, que apesar de ser uma figura ainda sem um convívio social, é posto como um ser com atitudes e hábitos que, muitas vezes, podem ser confundidos com pessoas que já possuem costumes tidos como de pessoas ditas “civilizadas”. Com relação a isso, apresentam-se fragmentos da obra em que se mostra o convívio social entre o índio, na figura de Iracema, com o branco europeu, representado por Martim:

– Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Onde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

– Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus.

– Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema. (Alencar, 2005, p. 10)

Assim dizendo, o Pajé passou o cachimbo ao estrangeiro; e entraram ambos na cabana. (ALENCAR, 2005, p. 11)

Iracema acendeu o fogo da hospitalidade; e trouxe o que havia de provisões para satisfazer a fome e a sede: trouxe o resto da caça, a farinha d’água, os frutos silvestres, os favos de mel e o vinho de caju e ananás. (ALENCAR, 2005, p. 11)

– Iracema não pode mais separar-se do estrangeiro. (ALENCAR, 2005, p. 33)

– Esposo de Iracema, tua rede te espera. (ALENCAR, 2005, p. 34)

Outro aspecto de busca de identidade por Alencar em sua obra é a exposição da fauna brasileira, em que, muitas vezes, o escritor usa a figura da índia protagonista comparada a ela, momento em que ele ressalta os elementos identitários. Trazem-se, agora, passagens em que a abordagem da fauna brasileira se faz presente:

A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto com ela. Às vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru de palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá, as agulhas da juçara com que tece a renda, e as tintas de que matiza o algodão. (ALENCAR, 2005, p. 10)

A cauã piou, além, na extrema do vale. Caía a noite. (ALENCAR, 2005, p. 12)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O galo da campina ergue a poupa escarlate fora do ninho. (ALENCAR, 2005, p. 13)

O gavião paira nos ares. Quando a nambu levanta, ele cai das nuvens e rasga as entranhas da vítima. O guerreiro tabajara, filho da serra, é como o gavião. (ALENCAR, 2005, p. 14)

A flora brasileira é também elemento bastante presente na obra alencarina, pois a floresta local era uma das maiores riquezas que o Brasil possuía à época, aspecto de conhecimento por parte de outras nações, o que favorecia a construção da identidade nacional por meio da literatura. Exemplifica-se essa proposta com alguns trechos da obra em que tal aspecto é uma realidade:

Martim vai passo a passo por entre os altos juazeiros que cercam a cabana do Pajé.

Era o tempo em que o doce Aracati chega do mar, e derrama a deliciosa frescura pelo árido sertão. A planta respira; um suave arrepio eriça a verde coma da floresta. (ALENCAR, 2005, p. 14)

Atravessaram o bosque e desceram ao vale. Onde morria a falda da colina, o arvoredado era basto: densa abóbada de folhagem verde-negra cobria o ádito agreste, reservado aos mistérios do rito bárbaro. (ALENCAR, 2005, p. 15)

O mel dos lábios de Iracema é como o favo que a abelha fabrica no tronco da andiroba. (ALENCAR, 2005, p. 15)

Tanto a fauna como a flora brasileira cumpriam importante papel na proposta identitária do Romantismo para o país, ambas representavam, juntamente com a figura do indígena, símbolos da riqueza brasileira e, por isso, foram marcas de grande exploração na obra analisada para se atender aos objetivos propostos e demarcados pelo movimento literário nacional intitulado de Romantismo.

Abordando mais traços de uma idealização da figura indígena, representada na obra com maior destaque pela personagem protagonista do enredo, trazem-se mais algumas passagens no livro:

O forasteiro desviou os olhos. Iracema dobrou a cabeça sobre a espádua, como a tenra palma da carnaúba, quando a chuva peneira na várzea.

– Ela não é mais doce do que Iracema, a virgem dos lábios de mel, nem mais formosa! murmurou o estrangeiro.

– A flor da mata é formosa quando tem rama que a abrigue, e tronco onde se enlance. Iracema não vive n’alma de um guerreiro: nunca sentiu a frescura do seu sorriso. (ALENCAR, 2005, p. 15)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O mel dos lábios de Iracema é como o favo que a abelha fabrica no tronco da andiroba. (ALENCAR, 2005, p. 18)

Assim como nos excertos acima, percebe-se, ao longo de toda a obra, que José de Alencar coloca sua protagonista sempre em uma posição de destaque, principalmente em aspectos relacionados à beleza, pois essa característica se fazia necessária na composição da personagem, já que ela foi projetada realmente para trazer a figura de uma identidade de mulher brasileira, sempre bela, e, mais do que isso, de uma mulher brasileira símbolo da nação. Para cumprir essa proposta romântica, o autor explora a beleza da personagem, sempre comparando-a a demais elementos típicos da nação brasileira, como fauna, flora, entre outros.

Outra recorrência, também presente na obra para cumprir a meta romântica, é o uso de vocábulos característicos da linguagem brasileira, aspectos de religião, crenças e costumes do país. Para se comprovar isso, abordam-se abaixo, algumas passagens da obra.

Rugia o maracá; ao quebro lento do canto selvagem, batia a dança em torno à rude cadência. O Pajé inspirado conduzia o sagrado tripúdio e dizia ao povo crente os segredos de Tupã. (ALENCAR, 2005, p. 12)

O maior chefe da nação tabajara, Irapuã, descera do alto da Serra Ibiapaba, para levar as tribos do sertão contra o inimigo pitiguara. (ALENCAR, 2005, p. 12)

–Tupã deu à grande nação tabajara toda esta terra. (ALENCAR, 2005, p. 13)

Antes de penetrar o recôndito sítio, a virgem, que conduzia o guerreiro pela mão, hesitou, inclinando o ouvido sutil aos suspiros da brisa. Todos os ligeiros rumores da mata tinham uma voz para a selvagem filha do sertão. Nada havia, porém, de suspeito no intenso respiro da floresta.

Quando a virgem tornou, trazia numa folha gotas de verde e estranho licor vazadas da igaçaba, que ela tirara do seio da terra. Apresentou ao guerreiro a taça agreste.

– Bebe!

Martim sentiu perpassar nos olhos o sono da morte; porém logo a luz inundou-lhe os seios d'alma; a força exuberou em seu coração. Reviveu os dias passados melhor do que os tinha vivido; fruiu a realidade de suas mais belas esperanças. (ALENCAR, 2005, p. 15)

Enquanto Caubi pendurava no fumeiro as peças da caça, Iracema colheu a sua alva rede de algodão com franjas de penas, e acomodou-a dentro do uru de palha trançada. (ALENCAR, 2005, p. 19)

Ao analisar-se as passagens acima, nota-se a presença de elementos constitutivos da cultura brasileira como vocábulos, costumes, crenças,

religião. O autor faz, com maestria, uso de todos esses elementos como aliados à sua proposta ao escrever o romance, dando ao leitor a oportunidade de mergulhar em aspectos que compunham a história do país recém-independente, mas que já os trazia como suas marcas mesmo quando ainda era colônia portuguesa. Portanto, o autor recorre a tais elementos como forma de garantir a consolidação tanto de seu propósito quanto do propósito da escola literária da qual fazia parte e exaltava.

O nascimento do filho de Iracema com o guerreiro europeu Martim representa, na obra, a mistura de raças, branco e índio, miscigenação essa que identifica o início da formação do povo brasileiro. Veja como o autor explora no livro o momento do nascimento de Moacir:

Iracema, sentindo que se lhe rompia o seio, buscou a margem do rio, onde crescia o coqueiro.

Estreitou-se com a haste da palmeira. A dor lacerou suas entranhas, porém logo o choro infantil inundou sua alma de júbilo.

A jovem mãe, orgulhosa de tanta ventura, tomou o tenro filho nos braços e com ele arrojou-se às águas límpidas do rio. Depois suspendeu-o à teta mimosa, seus olhos então o envolviam de tristeza e amor.

– Tu és Moacir, o nascido de meu sofrimento. (ALENCAR, 2005, p. 52)

Com o nascimento de Moacir, que representa alegoricamente a mestiçagem entre branco e índio, mistura racial utilizada por Alencar para representar o início da formação do povo brasileiro, o autor destaca a formação e identidade de um povo, que é fruto de uma miscigenação entre índio e europeu, misturada, mais tarde, com outras raças que contribuíram também para a formação étnico-racial do Brasil.

Dando um maior destaque e identificação, José de Alencar descreve o nascimento do fruto do amor entre Iracema e Martim, explorando, poeticamente, recursos naturais brasileiros como elementos componentes da cena para fomentar o processo de identidade nacional.

4. Considerações finais

O Romantismo foi, sem dúvidas, uma escola literária que buscou dar ao país recém-independente de Portugal uma identidade nacional por meio da literatura, já que esta era uma forma de arte bastante apreciada e praticada pela população à época.

Após a análise da obra, percebeu-se que José de Alencar, ao escrever o romance “Iracema” (1865), contribuiu, sobremaneira, para a construção dessa identidade nacional, ao explorar elementos constitutivos da cultura brasileira, como a figura do índio, mais precisamente por meio de sua protagonista, figura essa que era considerada à época, como símbolo do país, como também de demais aspectos nacionais, como vocábulos que faziam parte dos falares do povo brasileiro, crenças, costumes, religiões, sem deixar de mencionar a grande contribuição para essa identidade, dos elementos explorados por ele, como a fauna e a flora brasileiras, que se tornam elementos, pode-se dizer, personalizados na obra.

Portanto, não se pode negar a importância do escritor José de Alencar para a visibilidade da literatura brasileira, romancista de grande reconhecimento não apenas nacional, mas também reconhecido e admirado internacionalmente, pois com sua obra, com foco, neste trabalho, para o romance *Iracema*, contribuiu ativamente para a construção da identidade artístico-cultural brasileira, como também de seu povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de, 1829–1877. São Paulo: DCL, 2005. (Coleção Grandes Nomes da Literatura)

BERND, Z. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BRITO, Herasmo Braga de Oliveira. *Neorregionalismo brasileiro: análise de uma nova tendência da literatura brasileira* / Herasmo Braga de Oliveira Brito. Teresina: EDUFPI, 2017.

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

_____. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993. V.1 e V.2

_____. *Literatura e sociedade: estudos da teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 2000, vol. I e II

CORRÊA, Mariana Resende. *Literatura brasileira: a crítica e a construção da identidade nacional*. Artigo científico.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FIGUEIREDO, E.; NORONHA, J. M. Identidade Nacional e Identidade Cultural. In: FIGUEIREDO, E. (Org.). *Conceitos de Literatura e Cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

JUNIOR, B.A; CAMPEDELLI, S.Y. *Tempos de Literatura Brasileira*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

RIBEIRO, Rondinele Aparecido. A contribuição da estética romântica para a construção da identidade nacional. *FANORPI/UNIESPI, Revista Porto das Letras*, v. 02, n. 02, 2016.

TERRA, Ernani. *Português de olho no mundo do trabalho: volume único*. São Paulo: Scipione, 2004.

**CORPOS EM TRÂNSITO: UMA ANÁLISE
DAS NOMINALIZAÇÕES SOBRE SUJEITOS
ESTRANGEIROS NA MÍDIA**

Ariel Montes Lima (UFMT)
gabrielfelipe0308@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga como os discursos jornalísticos brasileiros utilizam processos de nominalização para se referir a estrangeiros, imigrantes e refugiados, e como essas designações refletem e reforçam estereótipos e imaginários sociais. A pesquisa iniciou-se com a coleta de *corpus* de notícias através de palavras-chave específicas, analisando a frequência e o contexto das nominalizações. “Imigrantes” são frequentemente associados à fragilidade econômica e à busca por melhores condições de vida, enquanto “estrangeiros” são vistos como indivíduos de países desenvolvidos com recursos econômicos, destacando um viés colonialista. “Refugiados” são retratados em contextos de conflito e perseguição, reforçando uma imagem de deslocamento e exotismo. A análise conclui que as escolhas lexicais da mídia não são neutras, mas carregadas de intenções ideológicas, moldando percepções públicas e estereótipos sobre esses grupos. A pesquisa enfatiza a necessidade de uma abordagem midiática mais crítica e humana, que reconheça a complexidade das experiências migratórias e promova uma representação mais justa dos migrantes.

Palavras-chave:

Ideologia. Nominalização. Discurso jornalístico.

ABSTRACT

This study investigates how Brazilian journalistic discourses use processes of nominalization to refer to foreigners, immigrants, and refugees, and how these designations reflect and reinforce stereotypes and social imaginaries. The research began with the collection of news *corpus* through specific keywords, analyzing the frequency and context of the nominalizations. “Immigrants” are frequently associated with economic fragility and the search for better living conditions, while “foreigners” are seen as individuals from developed countries with economic resources, highlighting a colonialist bias. “Refugees” are portrayed in contexts of conflict and persecution, reinforcing an image of displacement and exoticism. The analysis concludes that the media’s lexical choices are not neutral but laden with ideological intent, shaping public perceptions and stereotypes about these groups. The research emphasizes the need for a more critical and humane media approach that recognizes the complexity of migratory experiences and promotes a fairer representation of migrants.

Keywords:

Ideology. Nominalization. Journalistic discourse.

1. Introdução

Este trabalho pretende analisar os processos de nominalização em veículos jornalísticos referentes a pessoas estrangeiras, imigrantes e refugiadas. Meu interesse por esse tema emergiu a partir das aulas da disciplina de Análise do Discurso ministrada no primeiro semestre de 2024 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). *A priori*, meu propósito com essa pesquisa era situá-la a um nível local, direcionando o enfoque às pessoas venezuelanas, haitianas e árabes que fixaram residência em Cuiabá, *locus* da minha investigação.

Comecei, então, a reunião do *corpus* a ser analisado. Para tanto, inseri as palavras-chave: “imigrantes no Brasil; estrangeiros no Brasil e refugiados no Brasil no Google”, na aba direcionada às notícias. Conforme o processo de investigação se desenvolveu, percebi que o tema não somente permitia uma abordagem mais ampla, mas demandava um processo de observação mais apurado. Por essa razão, abandonei a proposta inicial de trabalhar as nominalizações dentro do espaço da capital mato-grossense para analisar como ocorrem tais processos na veiculação de notícias em jornais brasileiros.

Nesse sentido, minha primeira hipótese era de que a questão econômica influencia na designação atribuída aos atores sociais. Ao decorrer da pesquisa, durante as análises, comecei a questionar a suposta transparência de semelhante perspectiva. Partindo, então, de tal processo, pude observar (a partir do enunciado a partir das perspectivas emigratórias dos brasileiros expatriados) que o conjunto dos enunciados oferecia subsídios para a observação de um conjunto de ideias e perspectivas constitutivas da visão acerca do corpo em migração. Isto é: de que a questão acerca das formas como os corpos migram, as razões que os impelem e a maneira como tais identidades são lidas fora de seu país de origem configura um problema maior. Esse, por sua vez, ao que apontam minhas observações, se poderia explicar pensando na relação estabelecida no contato nativo-migrante, a qual é permeada pelos imaginários endossados pela mídia, aqui entendida como articuladora essência do conflito discursivamente estabelecido.

É, portanto, a partir de tais imaginários que a primeira leitura do corpo migrante é realizada, estando as identidades dos sujeitos em deslocamento associadas a determinados regimes migratórios. Assim, por exemplo, se costumou associar o deslocamento de indivíduos europeus ou

anglo-saxões à nominalização “estrangeiro” e ao imaginário desses enquanto sujeitos detentores de recurso econômico. Já para referenciar os sujeitos latino-americanos, percebi a recorrência do termo “imigrante”, associando-os à fragilidade econômica. Por sua vez, o termo “refugiado” ocorreu com maior frequência em relação com os indivíduos de origem árabe, associando seu deslocamento a conflitos militares.

Enfim, foi possível notar que, muito embora aqui me tenha detido sobre jornais brasileiros, a recorrência da associação entre latino-americanos e a emigração motivada pela precariedade da vida no continente ocorreu, também, em relação a brasileiros fora do seu país de origem. Isso sinalizou a amplitude da questão, cujo esgotamento não seria realizável neste ensaio, porém cuja relevância e destaque são aqui asseverados.

2. Desenvolvimento

Essa seção está dividida em três tópicos. No primeiro, apresento o referencial teórico empregado para a análise. No segundo, apresento os *corpora* aqui analisados, a forma como foram recolhidos e o que me motivaram escolhê-los. Finalmente, no terceiro tópico, realizo as análises propriamente ditas dos enunciados ali presentes.

2.1. Referencial teórico

Uma das predicções mais esclarecedoras a respeito da relação língua e discurso é a de Helena Brandão (2009), a saber:

A língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. O discurso é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. Partindo do pressuposto de que o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico no sentido de que ele representa, no interior da língua, os efeitos das contradições ideológicas, a análise do discurso apresenta-se como uma disciplina não acabada, em constante mudança, em que o linguístico é o lugar, o espaço que dá materialidade, espessura a ideias, temáticas de que o homem se faz sujeito, um sujeito concreto, histórico, porta-voz de um amplo discurso social (BRANDÃO, 2009, p. 117)

Poderíamos, a rigor, falar em análise de discurso germânica, americana, inglesa, italiana, brasileira, francesa etc., se pensamos essa disciplina desenvolvida em diferentes regiões do mundo. Isso implica assumirmos que o sujeito discursivo não é individual, senão que histórica, social e linguisticamente constituído (Cf. PÊCHEUX, 1997). Dadas tais

condições, a AD emerge “(...) como uma prática de leitura de textos políticos que se ampara na montagem de dispositivos linguísticos, visando superar uma incapacidade localizada, a dos leitores de discursos políticos” (ORLANDI, 2005, p. 10).

É mister salientar, contudo, que a AD não configura um campo de estudos homogêneo e estável, sendo frequente a multiplicidade de perspectivas e abordagens. Nas palavras de Orlandi (2003, p. 08), com suas diferentes tradições de estudos e pesquisas sobre o discurso (ORLANDI, 2008, p. 08)

Nesse sentido, me interessa ainda pontuar que a relação entre sentido e discurso (e, por conseguinte, entre sentido e língua) é atravessada pela ideologia. Sobre isso, sabe-se que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1992, p. 77). Além disso, Althusser (*Idem*, p. 83) considera que a ideologia possui existência material, ao que Samora (20015, p. 29) complementa ao pontuar que “as ideologias não são feitas de ideias, mas de prática e é ela que interpela os indivíduos em sujeito”.

Tomando em conta o anteriormente apresentado, convém, ainda, ratificar que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeito de seu discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes”. Especificamos também que “a interpretação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza [...] pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, 2009, p. 198)



Interessa, portanto, explorar a materialidade dos enunciados, pois é através dela que se constitui a esfera das ideologias.

2.2. O Corpus e sua escolha

Nessa seção, apresento os enunciados componentes do *corpus* aqui analisados. O *corpus*, por sua vez, foi distribuído em três subseções, as quais foram organizadas de acordo com a nominalização a que se referem os enunciados. Cada subseção, por sua vez, foi organizada com uma definição geral do termo a que se refere e, em seguida, foram listados os enunciados a serem analisados. A escolha dos enunciados se deu mediante procura no Google, na rede aberta. Para tanto, foram selecionadas as chaves: imigrantes no Brasil, estrangeiros no Brasil e refugiados no Brasil.

2.2.1. Imigrante

Abaixo reproduzo os enunciados componentes do *corpus* no qual emerge a nominalização “imigrante”. Para tanto, considera-se, em um primeiro momento, imigrante como alguém que se estabeleceu permanentemente em um país diferente de sua terra natal. Geralmente, os imigrantes escolhem se mudar para outro país em busca de melhores oportunidades de vida, trabalho, estudo ou para escapar de dificuldades em seu país de origem.

<p>O GLOBO · 1 dia(s)</p> <p>Expatriados do Brasil: Nos EUA, brasileiros sofrem com crescente sentimento anti-imigração por campanha eleitoral</p> <p>Na maior comunidade de imigrantes oriundos do Brasil nas cercanias de Nova York, ONG ajuda 120 imigrantes por dia, em sua ...</p> 
<p>Fonte: https://oglobo.globo.com/busca/click?q=expatriados+do+brasil%3A+nos+EUA+brasileiros+sofrem+&p=1&r=1716827241594&u=https%3A%2F%2Foglobo.globo.com%2Fmundo%2Fnoticia%2F2024%2F04%2F01%2Fexpatriados-do-brasil-nos-eua-brasileiros-sofrem-com-crescente-sentimento-anti-imigracao-por-campanha-eleitoral.ghtml&syn=False&key=26f82b6691aee6d96056d7c808a9bfc.</p>
<p>CartaCapital · 1h</p> <p>Trump repete insultos a imigrantes durante comício: 'Não são humanos, são animais'</p> <p>Em um comício de campanha, o ex-presidente e pré-candidato à Casa Branca, Donald Trump, repetiu uma série de insultos a ...</p> 
<p>Fonte:</p> <p>https://www.bing.com/ck/a?!&p=46afd718eb82e3e0JmltdHM9MTcxOTI3MzYwMCZpZ3VpZD0xZTg5NDk1Yi01MGM1LTY3ZTQtM2I3My01YjI2NTEwYjY2Y2QmaW5zaWQ9NTE4OQ&pptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=1e89495b-50c5-67e4-3b73-5b26510b666cd&psq=trump+imigrantes+carta+capital&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuY2FydGFjYXBpdGFsLmNvbS5ici9tdW5kby90cnVtc1yZXBldGUtaW5zdWx0b3MtYS1pbWlncmFud-GVzLWR1cmFudGUtY29taWN-pby1uYW8tc2FvLWh1bWVub3Mtc2FvLWFuaW1haXMv&ntb=1.</p>

Tribuna do Sertão - 14m

Narcotráfico da Colômbia lucra US\$ 65 milhões com recorde de imigrantes na selva de Darién

Mais de meio milhão de pessoas cruzou a perigosa rota migratória em 2023, número superior à soma do total de travessias ...



Fonte:

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=41f6a18629843cd3JmltdHM9MTcxOTI3MzYwMCZpZ3VpZD0xZTg5NDk1Yi01MGM1LTY3ZTQtM2I3My01YjI2NTEwYjY2Y2QmaW5zaWQ9NTE4Ng&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=1e89495b-50c5-67e4-3b73-5b26510b66cd&psq=imigrantes+tribuna+do+sertao%3%a3o&u=a1aHR0cHM6Ly90cmliidW5hZG9zZXJ0YW8uY29tLmJyL25vdGJjaWFzLzIwMjQvMDYvMTIvNTY5OT-kzLWFlcm9wb3J0by1kZS1ndWFydWxob3MtdGVtLTl5MS1pbWlncmFudGVzLXJld-Glk3MtzW0tYXJlYS1yZXN0cm10YQ&ntb=1.>

PODER360 - 4h

Imigrantes "envenenam o sangue" dos EUA, diz Trump em comício

Pre-candidato republicano à Casa Branca promete fazer a maior operação de deportação que o país já teve. Leia no Poder360.



Fonte:


<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=55385c7de4d86d87JmltdHM9MTcxOTI3MzYwMCZpZ3VpZD0xZTg5NDk1Yi01MGM1LTY3ZTQtM2I3My01YjI2NTEwYjY2Y2QmaW5zaWQ9NTIwNA&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=1e89495b-50c5-67e4-3b73-5b26510b66cd&psq=jornal+poder+360&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucG9kZXIzN-jAuY29tLmJyLw&ntb=1.>

FOLHA DE S.PAULO - 8h - on MSN

Trump promete se posicionar sobre aborto e associa imigrantes a 'carnificina'

Nas últimas semanas, ele tem reforçado a associação do fluxo à criminalidade, aproveitando dois assassinatos de grande ...






<p>Fonte: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=ed9efd8b3dbc776aJ-MltdHM9MTcxOTI3MzYw-MCZpZ3VpZD0xZTg5NDk1Yi01MGM1LTy3ZTQtM2I3My01YjI2NTEwYjY2Y2QmaW5zaWQ9NTIwOA&pntn=3&ver=2&hsh=3&fclid=1e89495b-50c5-67e4-3b73-5b26510b66cd&psq=folha+de+s%c3%a3o+paulo&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZm9sa-GEudW9sLmNvbS5ici8&ntb=1.</p>
<p>O GLOBO · 6h</p> <p>Trilha do inferno: Narcotráfico da Colômbia lucra US\$ 65 milhões com recorde de imigrantes na selva de Darién</p> <p>Mais de meio milhão de pessoas cruzou a perigosa rota migratória em 2023, número superior à soma do total de travessias ...</p> 
<p>Fonte: https://oglobo.globo.com/busca/click?q=Trilha+do+Inferno&p=1&r=1716827325329&u=https%3A%2F%2Foglobo.globo.com%2Fmundo%2Fnoticia%2F2024%2F04%2F03%2Ftrilha-do-inferno-narcotrafico-da-colombia-lucra-us-65-milhoes-com-recorde-de-imigrantes-na-selva-de-darien.ghtml&syn=False&key=223aba3f1f92d75b0dd6f44352864260.</p>
<p>Jornal de Brasília · 59m</p> <p>Candidato à presidência, Trump chama imigrantes de animais</p> <p>No comício, Trump discursou ao lado de um cartaz que dizia 'Pare o banho de sangue na fronteira de Biden', e lembrou crimes ...</p> 
<p>Fonte: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=b0751450fc642b1f1mltdHM9MTcxOTI3MzYw-MCZpZ3VpZD0xZTg5NDk1Yi01MGM1LTy3ZTQtM2I3My01YjI2NTEwYjY2Y2QmaW5zaWQ9NTIxMg&pntn=3&ver=2&hsh=3&fclid=1e89495b-50c5-67e4-3b73-5b26510b66cd&psq=jornal+de+bras%c3%adlia&u=a1aHR0cHM6Ly9qb3JuYWxkZWJyYXNpbGhLmNvbS5ici8&ntb=1.</p>





<p> Estadão RSS Feeds - 4h</p> <p>Trump chama imigrantes ilegais de 'animais' durante discurso de campanha</p> <p>Embora os crimes violentos tenham diminuído, Trump e outros republicanos atacaram Biden aproveitando vários crimes de alto ...</p> 
<p>Fonte: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=47393645dc281638JmldtHM9MTcxOTI3MzYw-MCZpZ3VpZD0xZTg5NDk1Yi01MGM1LTY3ZTQtM2I3MjY0YjI2NTEwYjY2Y2QmaW5zaWQ9NTIwNg&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=1e89495b-50c5-67e4-3b73-5b26510b66cd&psq=es-tad%c3%a3o&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZXN0YWRhby5jb20uYnIv&ntb=1.</p>
<p> Valor - 9dia(s)</p> <p>Mulheres e crianças já são maioria dos migrantes que vêm para o Brasil</p> <p>O Brasil tem recebido cada vez mais mulheres e crianças imigrantes. Com o fluxo migratório retomando o patamar pré-pandemia, ...</p> 
<p>Fonte: Valor Econômico (globo.com).</p>

2.2.2. *Estrangeiros*

Nessa seção, reproduzo os enunciados do *corpus* em que é empregada a nominalização “estrangeiro(s)”. Estrangeiro, por sua vez, refere-se, em termos gerais, a uma pessoa que não é natural do país em que está atualmente. Pode ser um turista, um estudante estrangeiro ou alguém que está temporariamente em outro país por motivos de trabalho ou lazer.







<p> ODIA - 3dia(s)</p> <p><u>Brasil é o segundo destino preferido dos estrangeiros, diz pesquisa</u></p> <p>País só perde para o México, que tem sido beneficiado pelo processo de nearshoring (mudança geográfica da produção para ...</p> 
<p>Fonte: https://odia.ig.com.br/economia/2024/03/6818980-brasil-e-o-segundo-destino-preferido-dos-estrangeiros-diz-pesquisa.html.</p>

<p>terra 16h</p> <p>Madonna deve impulsionar vinda de turistas estrangeiros no Rio</p> <p>Na última segunda-feira (1), a Embratur divulgou que a chegada de turistas internacionais na cidade do Rio de Janeiro deve ...</p> 
<p>Fonte: https://www.terra.com.br/diversao/musica/madonna-deve-impulsionar-vinda-de-turistas-estrangeiros-no-rio,7881609d3acfaba2517385388e1b84b9h50a8hq9.html.</p>
<p>joaopessoa.pb 12h</p> <p>Buscador de viagens aponta crescimento na procura de turistas estrangeiros por João Pessoa em 2024</p> <p>João Pessoa aparece em 15º no ranking das cidades brasileiras mais procuradas por turistas estrangeiros no Kayak, principal buscador de viagens com 10 anos de atuação no Brasil. A Capital ...</p>
<p>Fonte: https://www.joaopessoa.pb.gov.br/setur-3/buscador-de-viagens-aponta-crescimento-na-procura-de-turistas-estrangeiros-por-joao-pessoa-em-2024/.</p>
<p>Valor 23h</p> <p>Estrangeiros terminam primeiro trimestre com maior saque na bolsa desde 2021</p> <p>Os estrangeiros terminaram o primeiro trimestre deste ano com saques líquidos de R\$ 22,90 bilhões no segmento secundário ...</p> 
<p>Fonte: Valor Econômico (globo.com).</p>
<p>FOLHA DE S.PAULO 5dia(s) - on MSN</p> <p>Após impulsionarem Bolsa, estrangeiros retiram recursos do Brasil</p> <p>Investidores do exterior já sacaram R\$ 22 bilhões da B3 neste ano; juros americanos e ruídos políticos pressionam negócios ...</p> 
<p>Fonte: https://www.msn.com/pt-br/dinheiro/other/ap%C3%B3s-impulsionarem-bolsa-estrangeiros-retiram-recursos-do-brasil/ar-BB1kIhWs.</p>
<p>jc.ne10.uol.com.br 3dia(s)</p> <p>Estrangeiro domina aquisições no País</p> <p>É o fato ou acontecimento de interesse jornalístico. Pode ser uma informação nova ou recente. Também diz respeito a uma ...</p> 
<p>Fonte: https://jc.ne10.uol.com.br/economia/2024/03/30/estrangeiro-domina-aquisicoes-no-pais.html.</p>

<p>Aqui Acontece - 5h</p> <p>Fluxo de estrangeiros em Alagoas cresceu 99% no primeiro bimestre de 2024</p> <p>A maior parte dessas pessoas de fora do Brasil são da América do Sul, cerca de 71%. A Argentina já se consolidou como o ...</p> 	
<p>(fonte: https://www.aquiacontece.com.br/index.php/noticia/alagoas/02/04/2024/fluxo-de-estrangeiros-em-alagoas-cresceu-99-no-primeiro-bimestre-de-2024/205268)</p>	
<p>Estadão Rss Feeds - 21h</p> <p>Governo Lula avalia venda da Avibras a estrangeiros como única solução para empresa</p> <p>'A maior preocupação do governo é a empresa fechar', afirmou à Coluna o deputado federal Carlos Zarattini (PT), vice-líder de ...</p> 	
<p>Fonte: https://www.estadao.com.br/politica/coluna-do-estadao/governo-avalia-venda-da-avibras-a-estrangeiros-como-unica-solucao-para-empresa/.</p>	
<p>GAZETA DO POVO - 1 dia(s)</p> <p>Fuga de estrangeiros põe Bolsa brasileira na lanterna dos mercados globais</p> <p>A saída de investidores estrangeiros pôs a B3, a bolsa brasileira, na lanterna do ranking de desempenho dos mercados globais ...</p> 	
<p>Fonte: https://www.gazetadopovo.com.br/economia/fuga-de-estrangeiros-poe-bolsa-brasileira-na-lanterna-dos-mercados-globais/.</p>	
<p>Contil Net Noticias - 8dia(s)</p> <p>Turistas estrangeiros deixam no Brasil volume recorde de US\$ 6,9 bi</p> <p>O volume de recursos deixados por turistas estrangeiros em 2023 no Brasil foi recorde - US\$ 6,9 bilhões, o equivalente a R\$ 34,5 bilhões - e levou o país a assumir a liderança sul-americana em termos ...</p>	
<p>Fonte: https://contilnetnoticias.com.br/2024/02/turistas-estrangeiros-deixam-no-brasil-volume-recorde-de-us-69-bi/.</p>	
<p>Super Lutas - 19h</p> <p>Brasileiros encerram o primeiro trimestre em pequena desvantagem contra resto do mundo no UFC</p> <p>O mês de fevereiro foi o único positivo para os brasileiros no Ultimate, com oito vitórias e cinco derrotas. O desempenho ...</p> 	
<p>Fonte: https://www.superlutas.com.br/noticias/269587/brasileiros-primeiro-trimestre-desvantagem-resto-mundo-ufc/.</p>	

2.2.3. Refugiados

Nesse tópico, reproduzo os enunciados do terceiro *corpus*, no qual se observa a nominalização “refugiado(s)”. Esse termo se refere a uma pessoa que deixou seu país de origem devido a perseguições, guerras, desastres naturais ou outras situações de risco para a vida e busca proteção em outro país. Os refugiados são legalmente protegidos por leis internacionais e têm direito a solicitar asilo.

<p> globo · 4 dia(s)</p> <p>Ramadã: refugiados no Brasil mantêm tradição islâmica em meio ao calor</p> <p>Um dos desafios dos refugiados que mantém a tradição do Ramadã em Morungaba é o calor. Como eles não podem beber líquidos ...</p> 
<p>Fonte: refugiados no brasil - Pesquisar News (bing.com).</p>
<p> UOL · 4h</p> <p>Campo Brasil é destruído em Gaza: bairro nasceu na 1ª missão de paz do país</p> <p>O local que serviu de base para a primeira missão de paz do Brasil, há quase 70 anos, passou a ser alvo de ataques e ...</p> 
<p>Fonte: https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2024/04/03/campo-brasil-e-destruido-em-gaza-bairro-nasceu-na-1a-missao-de-paz-do-pais.htm.</p>
<p> globo · 6 dia(s)</p> <p>No Brasil, Ramadã tem valor especial para um grupo de refugiados</p> <p>O Ramadã é o nono mês do calendário lunar. É considerado sagrado para os muçulmanos porque, segundo o Islã, foi nesse mês que ...</p> 
<p>Fonte: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/03/27/no-brasil-ramada-tem-valor-especial-para-um-grupo-de-refugiados.ghtml.</p>

<p> UOL - 5 dia(s)</p> <p>Nivea se une a ONG para integrar refugiados LGBTQIA+ na sociedade</p> <p>A gigante de cosméticos alemã Nivea e o Instituto Adus, organização sem fins lucrativos que promove a integração de ...</p> 
<p>Fonte: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2024/03/29/nivea-se-une-a-ong-para-integrar-refugiados-lgbtqia-na-sociedade.htm.</p>
<p> UOL - 11 dia(s)</p> <p>Cem evacuados no porão e vários refugiados no telhado devido ao tiroteio em Moscou, segundo socorristas</p> <p>Cem evacuados no porão e vários refugiados no telhado devido ao tiroteio em Moscou, segundo socorristasbur/js/eg@ Agence ...</p> 
<p>(fonte: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2024/03/22/cem-evacuados-no-porao-e-varios-refugiados-no-telhado-devido-ao-tiroteio-em-moscou-segundo-socorristas.htm).</p>

2.3. Análise

Diante da primeira observação, já se torna perceptível a recorrência de determinadas estruturas lexicais. Essas, por sua vez, ocorrem em relação à unidade do enunciado concreto. Não se trata de mera referenciação. Trata-se de um processo de recorrência discursiva de fórmulas que ratificam um imaginário ideológico acerca de quem são os sujeitos imigrantes, estrangeiros e refugiados. Isso gera uma percepção estereotipada e generalista de quem pode ser o que. Além disso, é fundamental a compreensão de que a escolha lexical tal como é apresentada está repleta de intencionalidade. Nas palavras de Silva e Santiago (2019, p. 89), o texto online de uma empresa de jornalismo integra um gênero discursivo em que a língua em uso traz representação da história narrada pelas mídias, visto que, escolhem-se jogo de palavras que irão levar ao conhecimento do público tal informação, projetando possíveis ângulos pelas quais poderão ser alcançadas/traduzidas os noticiários (Cf. SILVA; SANTIAGO, 2019). Esse processo já houvera sido explorado em trabalhos como o de Henriques, Gonçalves e Magnolo (2020). As autoras apontam que as mídias como Folha de São Paulo e O Globo “pecaram ao retratar a situação dos imigrantes, produzindo um silenciamento de informações que levaram ao fenômeno de estereotipação” (HENRIQUES; GONÇALVES; MAGNOLO, 2020, p. 12). A imigração é associada a problemas econômicos, violência e

instabilidade, conforme fica explícito na fala de Trump veiculada na Carta Capital (2024): “Cada Estado é agora um Estado fronteiraço. Cada cidade é agora uma cidade fronteiraça porque [o presidente] Joe Biden trouxe a carnificina, o caos e a matança de todo o mundo e despejou diretamente nos nossos quintais...”.

Os sujeitos imigrantes, assim, são vistos, normalmente, como empecilhos ao progresso econômico. A fala de Trump, nesse sentido, é seminal, ao desvelar a visão corrente a respeito dos imigrantes: “Não são humanos. São animais.”. Sobre isso, as autoras ratificam nossa percepção ao salientarem a presença, nas grandes mídias, de (...) um enquadramento de imigração enquanto uma questão ideológica, ignorando a perspectiva humanitária da situação e dando espaço a questões relacionadas à instabilidade social e econômica, assim como a crise política na Venezuela (Cf. HENRIQUES; GONÇALVES; MAGNOLO, 2020, p. 12-13).

A respeito dos sujeitos estrangeiros, foi possível observar que esses representam o contrário dos imigrantes. Ao invés de figurarem como corpos em trânsito, movidos pela urgência por sobreviver, eles figuram, na cena discursiva, enquanto motores do progresso econômico. Esse processo é historicamente construído no Brasil, em especial para com pessoas provenientes da Europa e da América Anglo-Saxã.

Já a respeito dos refugiados, notou-se que tais corpos costumam emergir na cena discursiva estando associados a problemas políticos. Trata-se de um corpo que não está integrado à sociedade. É uma peça fora de lugar, que carrega marcas de exotismo. Nesse sentido, o Brasil desponta como um “país receptivo, acolhedor e comprometido com os direitos humanos”. Nas palavras das autoras, “além disso, o personagem do refugiado é retratado como herói, ou seja, como uma pessoa que venceu todas as adversidades e conseguiu se estabelecer em um país estrangeiro. (...)” (HENRIQUES; GONÇALVES; MAGNOLO, 2020, p. 12-13). Curiosamente, a questão étnica desponta aqui como um marcador de nominalizações, uma vez que determinados grupos, mesmo em face de um processo migratório de refúgio, recebem a nomenclatura de “imigração”, como se pode observar no enunciado abaixo reproduzido:



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/06/12/aeroporto-internacional-de-sp-enfrenta-nova-cri-se-de-imigracao-com-indianos-e-africanos-solicitando-asilo-no-brasil.ghtml>.

Nessa chamada jornalística, novamente a imigração é colocada enquanto um processo gerador de crise, tal qual referido na fala de Trump, mesmo que, nesse caso, não se trate de uma simples migração, mas de um deslocamento fundamentado em legislação internacional. Afinal, distintamente da migração ilegal, trata-se aqui de uma referência à requisição de asilo.

Enfim, se nota ainda que há um processo de “mão-dupla” na relação estabelecida pelos brasileiros para com o público estrangeiro, pois, embora haja um interesse destacado pelo continente europeu e pela América do Norte, a percepção dos povos nativos de tais continentes não é permeada pelo mesmo sentimento de afinidade nutrido pelos brasileiros. Trata-se de uma formação ideológica sumamente colonial. Daí cumpre enfatizar que a tríade estabelecida entre imigrante-estrangeiro-refugiado não condiz, como parece estar colocado, necessariamente com a origem geográfica, econômica ou racial *per se*, mas à conjuntura política que compele os corpos ao deslocamento. Não obstante, a formação ideológica que os regula de acordo com determinada lógica cultural e historicamente concebida implica a percepção de tais grupos segundo sua origem, classe e raça. Poder-se-ia cogitar, ainda, as intersecções estabelecidas entre as ditas esferas, cujo impacto pode se sobrepor no sujeito individual que pode vivenciar diferentes experiências dentro de uma mesma modalidade migratória, em função dos pré-concebidos. Por exemplo: um indivíduo árabe pode viajar enquanto estrangeiro, mas não é improvável que esse se depare com leituras sociais que o coloquem como um refugiado.

3. Conclusão

Neste estudo, analisamos os processos de nominalização presentes nos discursos jornalísticos em relação a pessoas estrangeiras, imigrantes e refugiadas. Observamos como a mídia brasileira articula esses discursos, configurando imaginários sociais que refletem e reforçam estereótipos.

Concluimos que as designações “imigrante”, “estrangeiro” e “refugiado” não apenas categorizam indivíduos com base em suas origens geográficas e socioeconômicas, mas também são impregnadas de conotações ideológicas e políticas.

Os “imigrantes” são frequentemente retratados em um contexto de fragilidade econômica, associados à busca por melhores condições de vida e trabalho, o que reforça uma imagem de precariedade e necessidade. Em contrapartida, os “estrangeiros” geralmente representam indivíduos de países desenvolvidos, vistos como detentores de recursos econômicos e agentes do progresso, destacando um viés colonialista na percepção dos migrantes provenientes de países europeus e anglo-saxões. Os “refugiados”, por sua vez, são caracterizados por sua fuga de conflitos e perseguições, frequentemente enquadrados em narrativas de vitimização e exotismo, reforçando a ideia de que são corpos deslocados e não integrados à sociedade de acolhimento.

Este estudo também revela como a mídia contribui para a construção de uma visão estereotipada e generalista dos diferentes grupos migratórios. A escolha lexical intencional e as estruturas discursivas recorrentes ratificam imaginários ideológicos que influenciam a percepção pública sobre os migrantes, frequentemente silenciando as complexidades e individualidades das suas experiências.

A análise aponta para a necessidade de uma abordagem mais crítica e humanitária no tratamento midiático das questões migratórias, que leve em consideração as motivações e circunstâncias diversas que levam os indivíduos a migrarem. Além disso, sugere-se a importância de dismantlar os imaginários colonialistas e estereotipados que permeiam os discursos sobre migração, promovendo uma representação mais justa e equilibrada dos migrantes na mídia.

Em suma, a pesquisa confirma que as nominalizações utilizadas nos discursos jornalísticos têm um papel crucial na formação das percepções sociais sobre os migrantes. Atribuir rótulos como “imigrante”, “estrangeiro” e “refugiado” é mais do que uma simples categorização; é um ato carregado de significados ideológicos que molda a forma como esses grupos são vistos e tratados na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. de J.J. Moura Ramos. Lisboa/Campinas: Ed. Presença/Martins Pontes, 1992.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 2009.

CARTA CAPITAL. Trump repete insultos a imigrantes durante comício: ‘Não são humanos, são animais’. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/trump-repete-insultos-a-imigrantes-durante-comicio-nao-sao-humanos-sao-animais/>. 2024. Acesso em: 10 de abril 2024.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes; GONÇALVES, Isabella de Sousa; MAGNOLO, Talita Souza. A representação do imigrante pela imprensa brasileira: uma revisão de literatura. *Pauta Geral-Estudos em Jornalismo*, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: Seminário de Estudos em Análise de Discurso, v. 1, p. 8-18, 2003.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l’Analyse de Discours). *Estudos da Língua(gem)*, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi Campinas: Pontes, 1997.

SAMORA, Daniela Teresa. *Um recorte do discurso midiático sobre o processo de imigração Haitiana na Amazônia: uma análise das regularidades discursivas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia. 2015.

SILVA, Rosália Aparecida da; SANTIAGO, Joely Coelho. Uma filigrana de discurso em notícia jornalística sobre imigração e alteridade. *Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé*, v. 12, n. 4, 2019.

FORMAÇÃO DOS REINOS CRISTÃOS NA PENÍNSULA IBÉRICA E A EMERGÊNCIA DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
jomartelho@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal a formação das línguas românicas, cuja emergência se deu a partir do século VIII, à medida que iam surgindo os reinos cristãos durante a reconquista dos territórios ibéricos dominados pelos mouros invasores. Aos romanistas interessados pelo assunto, de imediato, ocorre-lhes o fato de essas línguas terem a sua origem no latim vulgar, falado em toda a região do antigo Império Romano. Não nos atentamos, porém, ao enorme lastro de história existente entre o momento derradeiro do uso efetivo da língua latina e o momento da emergência das línguas românicas. Por isso, pretende-se, neste artigo, refletir sobre os aspectos da situação sociopolítica da região, onde se instituíram os diversos reinos germânicos após a queda do Império Romano até o século VIII, quando a península Ibérica foi dominada pelos árabes muçulmanos.

Palavras-chave:

Línguas românicas. Reconquista cristã. Reinos cristãos.

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es la formación de las lenguas romances, surgidas a partir del siglo VIII, a medida que surgían los reinos cristianos durante la reconquista de los territorios ibéricos dominados por los invasores moros. Los romanistas interesados en el tema se dan cuenta inmediatamente de que estas lenguas tienen su origen en el latín vulgar, hablado en toda la región del antiguo Imperio Romano. Sin embargo, no prestamos atención a la enorme carga histórica que existió entre el momento final del uso efectivo de la lengua latina y el momento del surgimiento de las lenguas romances. Por ello, este artículo pretende reflexionar sobre aspectos de la situación sociopolítica de la región, donde se establecieron los distintos reinos germánicos tras la caída del Imperio Romano hasta el siglo VIII, cuando la Península Ibérica estuvo dominada por los árabes musulmanes.

Palabras clave:

Lenguas romances. Reconquista cristiana. Reinos cristianos.

1. Introdução

Certamente, quando se deseja falar sobre a emergência das línguas românicas, a primeira informação que ocorre a um linguista-filólogo romanista é o fato de essas línguas terem a sua origem no latim vulgar, falado pelos povos romanizados em toda a região do antigo Império Romano,

mormente na península Ibérica, onde se formaram os diversos reinos cristãos a partir do século VIII.

Não nos atentamos, contudo, ao enorme lastro de história existente entre o uso efetivo da língua latina na região, onde se instituíram os diversos reinos germânicos após a queda do Império Romano.

À península Ibérica, primeiramente chegaram os suevos, os vândalos e os alanos e pouco depois, os visigodos. Essas três primeiras tribos bárbaras, que invadiram o Império Romano do Ocidente, determinando o seu fim, não se fixaram por muito tempo e, por conseguinte, pouca influência exerceram sobre a cultura peninsular. Porém, os visigodos, que venceram aquelas primeiras tribos e se instalaram naquela região ibérica, fundaram seus reinos de matizes ora arianas (religião dos visigodos) ora cristãs (religião dos convertidos) e adotaram a língua cristã da península (os romances ou romances cristãos, que já se avolumavam em toda a região latinizada); instaurava-se, pois, uma cultura gótico-cristã (ou gótico-latina ou gótico-romana) em toda a península com os matizados reinos gótico-cristãos, em sua maioria, que praticamente prestavam obediência um governo central.

O rei visigótico Leovigildo, o unificador, exerceu esse poder de 569 a 586; o seu filho Recaredo I, de 586 a 601. De 601 a 631, deu-se uma série de regicídios. A instabilidade desse período, causada pelas disputas entre os reis e entre a realeza e a nobreza, se prolongou até 636, quando se deu uma unificação religiosa e o poder político da Igreja através dos concílios se instaurou. Contudo, as sucessões, definidas pela Igreja, não puseram fim aos conflitos, que constantemente vinham à tona. E foi esse *status quo* que encontraram os árabes muçulmanos em 711, quando invadiram a península Hispânica (ou Ibérica), dominando gótico-cristãos e ocupando praticamente toda a península.

Também, não nos vem à lembrança, por conseguinte, as diferentes situações por que passou a língua “latina” falada pelos povos daquela parte da România¹ Ibérica depois das invasões dos povos germânicos, que

¹ “ROMÂNIA – Nome convencionalmente dado ao conjunto de regiões do Império Romano, em que se radicou o latim como língua regional, substituindo-se às antigas línguas vigentes antes da conquista romana. Essas regiões foram a princípio a península Itálica, o vale do Danúbio, a costa leste do Adriático, a Dácia nos Balcãs, as Gálias, a península Ibérica, as ilhas mediterrâneas ocidentais, como a Córsega e a Sardenha, e a costa africana mediterrânea.” (CÂMARA JR., 1985a, p. 211). Também, se pode falar em uma România descontínua, considerando as diversas áreas em que se efetivaram as diversas línguas neolatinas.

determinaram o fim do Império Romano do Ocidente no século V da nossa era.

De fato, desde a queda do Império até a emergência das línguas românicas, a língua falada pelos povos daquela região (supõe-se o latim vulgar) não era mais a língua latina, que se dialetava profundamente e diferentemente nos diversos reinos bárbaros que se formavam na península. Poder-se-ia dizer que surgiam várias línguas daquele princípio caótico, causado pelo domínio dos bárbaros germânicos, que destruíram as escolas, os templos, as estradas e praticamente tudo que garantia até então certa unidade daquela língua latina. Deu-se, pois, a dialeção do latim vulgar, que já não era, nem mesmo no tempo do domínio romano, uma língua homogênea.

De certo, o latim vulgar – língua falada em todo o Império Romano – é a origem mediata das línguas românicas, mas não é diretamente dela que emergem aquelas novas línguas durante o surgimento dos reinos cristãos, os quais se formaram com a reconquista das terras ocupadas pelos mouros muçulmanos após 711.

Certamente, não se pode deixar de comentar sobre as consequências da invasão dos bárbaros germânicos, que determinou o fim do Império Romano do Ocidente, e o domínio dos visigodos, que ocuparam toda a Hispânia desde o início do século VI até século VIII.

A transformação sociopolítica que se deu naquele território é um fato inexorável: transformou-se, primeiramente, a sua geografia, pois os centros populacionais foram separados e alguns ficaram, praticamente, isolados com seus governos bárbaros germânicos em particular; o latim vulgar, que já era variante desde o século III, dialeto-se por completo com a influência dos substratos peninsulares, que ganha força com o fim da romanização; a introdução de novos elementos culturais visigóticos cria uma nova cultura na península, a cultura gótico-cristã; proliferam-se os romances (ou romances) cristãos, cujo conjunto se pode denominar “língua cristã”.

Enfim, naquela România peninsular, romana-visigótica por excelência, a comunicação do dia a dia entre os populares não mais era feita com o “latim vulgar” propriamente, mas através de uma língua cristã (um dos inúmeros romances que se efetivavam e evoluíam ao longo dos três séculos de dominação visigótica).

Muitos desses romances evoluíram para as dezenas de línguas românicas, poucas das quais são hoje línguas neolatinas, sendo algumas línguas nacionais de um país independente, como observa Ilari (1992):

Como resultado dessa tendência [à diversificação regional], no final do primeiro milênio, a România apresentava-se fragmentada numa quantidade de dialetos de origem latina e foi nesse panorama de diversificação que, em seguida, alguns dialetos, projetados pelo prestígio político, econômico ou cultural da região em que eram falados, se impuseram aos dialetos vizinhos, transformando-se com o tempo em línguas nacionais. (ILARI, 1992, p. 135)

Em suma, no período imediatamente posterior à queda do Império Romano, podemos assinalar diferentes fatores no processo de evolução da língua latina; há os extralinguísticos como as invasões bárbaras e as suas consequências sociopolíticas, e há os propriamente linguísticos como as influências dos substratos (línguas subjugadas e esquecidas por ação de outra que se lhes impõe) e das dos superestratos (línguas dos povos vencedores, preteridas pela língua do povo vencido). Com a perda de poder central dos romanos, ocorreu o aniquilamento da escola e da atividade intelectual, que passou a se limitar às instituições religiosas ou, simplesmente, ficou ao léu. A língua latina, por conseguinte, sofreu o seu processo de evolução no uso oral pelos membros das diferentes comunidades linguísticas, que se formaram ao longo do tempo sob o poder desatento dos invasores bárbaros, que também compunham tais comunidades linguísticas.

Os invasores bárbaros mantinham-se constantemente em luta entre si, o que favoreceu a ação dos substratos, que, sem o antigo controle do Império Romano, incidiu sobre o latim falado com maior força, modificando-o profundamente. E foi assim que se instaurou o “processo de diversificação regional do latim vulgar, que, favorecido nos séculos seguintes por condições históricas apropriadas, transformou o mapa linguístico da România num mosaico de pequenos dialetos” (ILARI, 1992, p. 157).

Portanto, o romance é uma comunicação dialetal intermediária entre o desaparecimento do latim popular e o surgimento de uma dada língua românica, já que se pode entender o romance como um estágio da dialetação do latim vulgar que antecede a emergência das línguas românicas propriamente. Câmara Jr. (1985a) também faz referência ao fato de o termo ser usado como coletivo de línguas românicas ou, ainda, para uma dessas línguas, embora seja preferível usar o termo “romance ou romance” para “designar a fase final do latim vulgar imperial, depois do séc. III, d.C., quando já contrasta com o latim clássico em virtude de profundas

inovações (...), como fase preliminar das línguas românicas” (CÂMARA JR., 1985a, p. 211).

Por volta do século VII para o VIII, vários reinos visigóticos ou gótico-cristãos já se estabeleciam e se instituíam também um falar do reino. Logo, um romance em especial era tomado naturalmente como a língua de um dado reino; por vezes dois ou mais romances se confundiam e passavam a ser uma língua de uma dada região. Assim, muitos deles iam desaparecendo ou se desenvolvendo e sendo tomados como uma língua românica, como se pode depreender da seguinte citação de Coutinho (1976):

As línguas neolatinas não se derivaram diretamente do latim, mas entre aquelas e este houve os vários *romances* – assim se chamavam as modificações regionais do latim –, dos quais saíram então as línguas românicas. (COUTINHO, 1976, p. 43)

Portanto, as línguas românicas são formas evoluídas dessa modalidade oral da língua latina, i.e., dos romances. Logo, além de muitos elementos linguísticos do período de formação das línguas românicas, certos fatos históricos são fundamentais para a sua história externa. A partir da descrição desses elementos, pode-se estabelecer um período pré-histórico (a instituição do latim na península Ibérica) e um proto-histórico das línguas românicas (a utilização das formas dialetais latinas como comunicação cotidiana na península).

Acresce-se que no início do século VIII, a península Ibérica foi invadida pelos árabes maometanos, que, rápida e facilmente, dominaram grande parte dos territórios do fragilizado reino gótico-cristão, em virtude da instabilidade daquele governo, que se arrastava havia décadas.

2. Situação sociopolítica da península Ibérica (ou Hispânica) sob o domínio visigótico

Vimos que, logo após a queda do Império Romano do Ocidente, a geografia da península se modificou com a ocupação dos bárbaros suevos, alanos e vândalos, que se distribuíram ao longo da península; os vândalos e os alanos se distribuíram do centro ao Sul da Hispânia, enquanto os suevos ocuparam o Norte, o Alto Nordeste e ao Oeste da península. Num segundo momento, em 507, chegam os visigodos, que expulsaram os alanos e os vândalos, que seguiram para o Sul e depois para o Norte da África, onde se instalaram. Pouco mais tarde, em 585, os visigodos subjugarão os

suevos do Norte da península e, praticamente, dominam toda a península Hispânica.

A situação sociopolítica da Hispânia continuava instável, pois os conflitos internos eram constantes e abalavam o governo visigótico, que ainda procurava estabelecer o seu domínio e em resolver questões político-religiosas.

O grande rei visigodo Leovigildo, que professava o arianismo, no período de 569 a 586, fortaleceu a autoridade real em toda a Hispânia, pacificando revoltas em Córdova e em Ourense, e ainda dominou Zamora, Palência, Leão e as regiões da Cantábria e das Astúrias no Alto Nordeste da península.

Um de seus dois filhos, Hermenegildo, que era um rei católico na Bética, revoltou-se contra o pai, que era ariano, criando um grande conflito armado entre católicos e arianos. O rei Leovigildo, depois de capturá-lo, o enviou a ferros para Terragona, onde foi decapitado no Domingo de Páscoa de 585, por ter rejeitado a oferta de perdão do seu pai por fidelidade ao cristianismo.

Em 586, o rei Leovigildo subjugou os suevos da Galiza e juntou os dois reinos e depois tomou o controle de Córdova aos bizantinos. Morreu em 586 e foi sucedido pelo seu filho mais novo, o bárbaro Recaredo. Recaredo I, quando se tornou rei (586–601) dos godos e dos suevos, converteu-se ao cristianismo católico e depois de abafar a revolta liderada pelo bispo ariano de Mérida, supervisionou o Terceiro Concílio de Toledo de 589, em que denunciou o arianismo. Venceu os bizantinos na Bética e passou o trono para o seu filho, Liúva II, em 601, o qual foi deposto pelo nobre visigótico Viterico (603–610), que também teve um reinado de curta duração.

Houve vários reis visigóticos entre 610 e 631, um período de constante regicídio e conflitos internos. Logo, o governo dos visigodos nunca fora estável, por conta desses conflitos pelo poder entre os reis e a nobreza.

Houve uma certa estabilidade após a unificação religiosa, que fortaleceu o poder político da Igreja em conjunto com os nobres. Contudo, não se pode deixar de considerar que até o final do século VII a península não teve um longo período de paz e os diversos reinos gótico-cristãos nunca se organizaram propriamente.

De fato, por volta do século VIII, o Reino Visigótico encontrava-se numa situação de profunda crise sociopolítica, em virtude das

constantes guerras internas. Nessa época, um exército muçulmano sob o comando de Tárique atravessou o estreito de Gibraltar e invadiu a península Ibérica em 711. A conquista dos territórios do Sul da península pelos muçulmanos foi rápida e sem grande resistência por parte das populações locais, que já não suportavam as guerras constantes entre os membros da nobreza visigótica.

3. A formação dos primeiros reinos gótico-cristãos e a comunicação comum da época

Depois da queda do Império Romano do Ocidente no final do século V com as decisivas invasões bárbaras, e principalmente com o domínio dos visigodos, diversas comunidades gótico-cristãs começam a se formar na Hispânia (península Ibérica). Impõe-se, assim, uma nova cultura – a gótico-cristã – em toda a Hispânia, por ser composta de remanescentes peninsulares romanizados e cristãos e de visigodos, que também se tornaram cristãos.

O Reino Suevo (ou Reino da Galécia), que em pouco tempo se formou, sendo o primeiro reino estável na península Ibérica da Idade Média, subsistiu de 411 até 585, quando foi anexado ao Reino Visigótico, o seu dominador.

O Reino Suevo formou-se na região noroeste da península no ano 411, logo após a incursão das tribos suevas, juntamente com os vândalos e os alanos, que, atravessando os Pirineus, fixaram-se nessa grande área – onde hoje é a Galiza e parte de Portugal – até o ano 585. Como federados dos romanos, os suevos ocuparam, inicialmente, as regiões costeiras das províncias romanas da Galécia e do norte da antiga Lusitânia e fizeram de *Bracara Augusta* (hoje Braga) a capital do seu reino.

O Reino Suevo manteve independente até 585, quando foi derrotado pelo visigótico Leovigildo, o Rei dos reis visigóticos, e passou a ser a sexta província do Reino Visigótico.

O Reino dos Alanos se formou inicialmente na região leste das províncias da Lusitânia e da Hispânia Cartaginense, no Centro--Sudeste da península. Esse reino fora fundado pelos alanos ocidentais, que invadiram a Hispânia romana em 409, juntamente com os vândalos e os suevos. Muitos dessas tribos alanas se estabeleceram no Centro-Sudeste da Hispânia, entretanto uma grande maioria dos alanos seguiu com os vândalos para o Norte da África em 429.

Em 426, o rei alano ocidental Átax foi morto durante uma batalha contra os visigodos, e esses alanos se refugiaram no Reino Vândalo do Norte da África e apelaram ao rei vândalo Gunderico a ampará-los. Aqueles reis vândalos passaram a se autointitular *Rex Wandalorum et Alanorum* (“Rei dos Vândalos e Alanos”).

O Reino Vândalo foi estabelecido pelos bárbaros vândalos sob a liderança de Genserico, que ascendeu ao trono em 428 e reinou até 477, no Norte da África e Mediterrâneo. Esse reino originou-se do assentamento dos vândalos silingos, que, inicialmente, estabeleceram-se na Bética, como federados. Em 429, foram ameaçados pelos visigodos e, atravessando o Estreito de Gibraltar, juntamente com os alanos, expandiram-se ao Norte da África e Mediterrâneo.

Dez anos depois, em 439, esses vândalos dominaram Cartago romana, a qual foi dominada sem luta; o rei Genserico fez dessa Cartago a capital de seu reino. Em seguida, conquistou Sicília, Sardenha, Córsega, Malta e ilhas Baleares, e, afrontando os romanos, firmam-se como um reino independente e poderoso.

Na sequência, em 455, com um enorme poder marítimo e uma marinha bem organizada, os vândalos invadiram a península Itálica e atacaram Roma, saqueando-a e humilhando-a. A fraqueza do Império Romano do Ocidente era flagrante, e isso favoreceu a outras investidas de hordas germânicas, que ocorreram posteriormente.

De fato, os vândalos obtiveram importantes vitórias e asseguraram seu poder por décadas até finalmente acabarem derrotados pelo Império Bizantino, herdeiro de Roma no Oriente.

O último reino bárbaro a se formar na Hispânia foi o dos visigodos, que chegaram em 507 e, definitivamente, afugentaram para o Norte da África os alanos e os vândalos, que viviam no Sul da Hispânia, e em 586, subjugaram os suevos e finalmente expulsaram os bizantinos do Sul da península, instituindo o seu reino visigótico em toda a península Hispânica.

Ainda se mantendo nas regiões da Gália Aquitânia e da Gália Narbonense, porém às duras penas, porquanto eram ameaçados pelos francos, os vândalos estendem os seus domínios numa grande parte da península Hispânica, que era ocupada pelos alanos e pelos vândalos em 507.

Após perderem as Gálias para os francos, os visigodos ocuparam as terras hispânicas que eram os reinos dos vândalos e dos alanos,

fundando o Reino de Toledo. Esse Reino dos Visigodos, nessa época, ainda era federado aos romanos e estava sob o governo do Reino dos Ostrogodos. Porém, em 526, com a morte do rei ostrogodo Teodorico, tornou-se independente daquele reino e deu início a uma série de incursões na Hispânia, todas bem-sucedidas.

Em 558, os visigodos subjugaram o restante dos alanos e os vascoês, que ocupavam o Alto Nordeste da península e avançam para o Sul. Nessa época, o Reino dos Visigodos já fazia fronteira, ao extremo sul da península, com o Império Romano do Oriente (ou Império Bizantino), que tinha subjugado os vândalos e os alanos daquela região e nela se instalava.

Em 570–572, o rei visigodo Leovigildo retomou Córdoba aos bizantinos, aproveitando-se da guerra que o Império Bizantino travava com os persas.

Finalmente, ainda em 585, o rei Leovigildo derrotou o Reino Suevo, que passou a ser a sexta província do seu reino, e no ano seguinte, expulsaram os bizantinos da península, fixando o reino visigótico em toda a extensão da Hispânia. O Reino dos Visigodos subsistiu até a chegada dos árabes muçulmanos no século VIII.

Também esses bárbaros góticos paulatinamente se latinizavam, uma vez que adotaram a língua latina, com variações regionais e consideravelmente evoluídas por ação dos substratos linguísticos locais, que era a língua de comunicação do povo peninsular. Logo, o processo de latinização tinha continuidade. Por exemplo, o latim vulgar (oral, usual ou mesmo popular), mantendo muitos traços culturais dos romanos, continuou sendo usado no consistente Reino Suevo, isolado ao Norte–Noroeste da península, margeando o litoral do Atlântico (Grande parte da Galécia e boa parte da Lusitânia). Também os visigodos, que chegaram mais tarde e absorveram o Reino Suevo, assimilaram aquela modalidade cristã de comunicação linguística, além de outros tantos elementos culturais de natureza latina.

Por volta do final do século VI, aquele latim oral (vulgar ou popular), já bem alterado principalmente por influência dos substratos e matizado pelos superestratos, modifica-se ao longo do tempo. De fato, aquelas línguas peninsulares (dos povos pré-romanos que habitaram as regiões ibéricas, os celtiberos) já afetavam o latim desde o início do seu contato com as línguas locais como um germe, cuja atuação não era tão perceptível durante a romanização.

Assim, após a queda do Império, acrescida com a atuação das línguas dos bárbaros germânicos (povos pós-romanos que habitaram as regiões ibéricas latinizadas), que adotaram a língua dos vencidos, a ação dos substratos acentuou-se e provocou a dialeção do latim vulgar, que, embora fosse um conglomerado linguístico², manteve-se praticamente uniforme durante a época imperial, porquanto apresentava uma certa regularidade em sua essência, como observa Nunes (1969?):

[...] ainda a influência do meio e outras causas e chegar-se-á a compreender como foi que uma língua que, não divergindo a princípio na sua essência desde o Mar Negro ao Atlântico e do Reno ao Atlas, se achava, pelos séculos VII e VIII, fraccionada em tantas, já a esse tempo perfeitamente distintas, quanto eram os Estados então constituídos. (NUNES, 1969?, p. 9-10)

Essa regularidade se devia ao fato de a norma do latim literário (ou clássico) atuar, em certa medida, sobre o latim vulgar, que “lhe matizava o uso, conforme as situações de comunicação e os meios sociais” (CÂMARA JR. 1985, p. 21). Ainda na época imperial, o latim vulgar diversificava-se em variantes sociais, embora essas variantes estivessem sujeitas a ações normativas da língua literária, que veiculava na grande capital do Império.

Assim, o latim vulgar das províncias era contido pelo latim de Roma, o qual atuava como um modelo que contribuía para a relativa unidade da língua. Ao longo do tempo, após a queda do Império, todavia, o fenômeno da variação dialetal simplesmente se desenvolveu.

Logo, sem o fenômeno da romanização, que antes se desenvolvia naturalmente com as instituições romanas da época do Império: o Império em si, a autoridade de um imperador, o ensino do latim nas escolas e sua circulação com a literatura latina e a ligação entre os centros populacionais – elementos que constituíam forças protetoras à manutenção do latim –, a língua passou a se desenvolver independente e diferentemente em cada região, que praticamente se isolaram.

Na prática, a língua de comunicação nas comunidades linguísticas que se formavam não se caracterizava mais como latim. Era uma língua cristã de natureza latina por força da situação instaurada: todos os habitantes do Reino dos Visigodos procuravam comunicar-se em latim, um latim totalmente modificado. A língua de comunicação entre os peninsulares

² Poder-se-ia dizer que “latim vulgar” é o latim corrente (ou que se refere a um uso corrente da língua latina), mas não convém precisá-lo ou conceituá-lo. Quem o fez ou tentou fazê-lo se equivocou, pois se trata de uma expressão, em princípio, inadequada e imprecisa (Cf. SILVA NETO, 1977).

gótico-cristãos se efetivava essencialmente de forma oral, que se modificava naturalmente. Ou seja, o latim se dialetava natural e paulatinamente no seu uso oral.

Com a dialeção do latim, que era inevitável, principalmente por conta do isolamento das comunidades gótico-cristãs que se formavam, o que dificultava o contato entre os usuários daquela língua oral de comunidades diferentes, instaura-se uma situação de multilinguismo.

A língua latina, que se dialetava no uso efetivo, oral, em cada região, sofria uma profunda corrupção. De fato, poucos eram os indivíduos que dominavam a escrita, e essa língua de comunicação oral – um conglomerado de falares dialetais da língua latina vulgar – denominamos língua cristã.

4. A situação sociopolítica e linguística da península Ibérica com a invasão muçulmana

Depois da queda do Império, por volta do século VI, vários reinos gótico-cristãos se estabeleceram até o século VIII, quando a península foi invadida pelos árabes. No início desse século VIII, a península Ibérica, ainda sob o domínio visigótico, sofre a invasão dos árabes pelo Sul.

Em 710, os reinos visigóticos entram em crise interna, o que favorece a invasão moura, dos árabes maometanos. Em 711, o exército omíada, comandado por Tárique, que fora enviado pelo governador do Norte da África, o muçulmano Muça, desembarcou num rochedo, que passou a ser chamado pelos árabes de *Djebel el-Tariq* ou *Jabal Tariq* (“monte de Tárique”), o qual é hoje conhecido como Gibraltar. Tárique atravessou o estreito de Gibraltar, invadindo a península Ibérica e entrando em guerra contra os visigodos a Batalha de Guadalete (ou Guadibeca), nas proximidades do rio Guadalete em Andaluzia, região sul da península. A conquista daqueles territórios pelos muçulmanos foi fácil e rápida, pois os populares da região, praticamente, não ofereceram resistência e aceitaram o novo governo, que se impunha; poucos foram os que se rebelaram contra o domínio árabe.

Vindo do Norte da África, os mouros maometanos – árabes muçulmanos –, invadiram e dominaram parte da península e, embora oficializassem a língua árabe, não coibiram a língua cristã (conjunto de romances de base latina). Esse estrato linguístico – a língua árabe – foi para a língua latina falada pelo povo conquistado, na qual exerce uma relativa

influência, um adstrato (língua do povo vencedor que não suplanta a do vencido). A partir dessa época, inúmeros romances moçárabes (de base latina) surgiram.

De fato, os árabes transformaram aquela região ibérica em província do Califado Omíada, com sede em Damasco na Síria. Os territórios ibéricos conquistados ficaram sob o jugo dos mouros muçulmanos, que foram bastante tolerantes com os adeptos da fé cristã. Oficializaram a língua árabe, mas não a impuseram pela força; não coibiram os falares da língua latina cristã que se desenvolviam na península. E isso favoreceu a latinidade dos conquistados, que continuaram a falar seus romances cristãos – o moçárabe (ou latinos, como eles denominavam).

Esses invasores muçulmanos efetivavam o seu domínio, que abrangia praticamente toda a península. Apenas ao extremo Norte–Nordeste da península, subsistiam as regiões de Cantábria e do Reino de Pamplona (de origem vascã), que passa a ser o Reino de Navarra, e, ao Baixo Nordeste, o Condado de Aragão (de origem franca), que logo se torna o Reino de Aragão, o Condado de Barcelona ou Condado da Catalunha (de origem franca), que mais tarde se une ao Reino de Aragão, e uma parte das Astúrias, que ainda não se encontravam sob domínio árabe muçulmano, que se concentrava em Córdoba, ao Sul da península.

Figura 1: Fronteira entre o Império Franco e o Califado Omíada no século VIII.



Fonte: <https://arrecaballo.es/edad-media/la-reconquista/los-reinos-pirinaicos/>.

A parte das Astúrias, na qual Pelágio, o líder da Resistência Cristã, se refugiou, era isolada, inóspita e praticamente desocupada, embora estivesse sob o governo provincial dos árabes muçulmanos. Quando os muçulmanos invadiram a Amaya, na Cantábria, e seu povo fugiu para a região das Astúrias, surgiram pequenas vilas, com cujos habitantes cristãos Pelágio iniciou a Reconquista, que lhe proporcionou a fundação do seu pequeno Reino das Astúrias.

Mais tarde, esse pequeno reino se aliou ao Ducado da Cantábria, que fora criado no governo visigótico, e tornou-se o Reino Asturo-Cântabro, que se estende para o Sul, reconquistando terras aos mouros muçulmanos, e incentivando a fundação de outros tantos reinos cristãos, que foram surgindo.

O Reino de Pamplona, que eram terras vascônias ao Sul do Império de Carlos Magno dentro dos limites da península Ibérica ao Nordeste, foi fundado em 824, sob a liderança da figura do basco Íñigo Arista, conde de Bigorre e de Sobrarbe, com o apoio de seus aliados árabes da família Banu Qasi e dos nobres de Tudela.

Naquele território cristão do Alto Nordeste da Hispânia, Pamplona era a cidade mais rica e mais importante, além de ser a mais populosa daquele rico e fértil vale do rio Arga. Por volta do século XII, passou a ser o Reino de Navarra.

Os Condados de Aragão, Sobrarbe e Ribagorza, que mais tarde formariam o Reino de Aragão, eram marquesados carolíngios, do Império dos Francos, embora os árabes mantivessem o controle de Boltaña e suas rotas comerciais que atravessavam os Pirenéus a partir do território de Sobrarbe.

Nos finais do século IX, o concelho de Aragão se liberta da dependência dos francos, permanecendo, no entanto, sob os domínios do Reino de Pamplona até 925, quando se tornou um reino independente com a união com os Condados de Sobrarbe e de Ribagorza. No início do século XII, o rei Ramiro II do Reino de Aragão cria uma aliança com o Condado de Barcelona ao casar a sua filha Petronila, de apenas 1 ano de idade, com Raimundo Berengário IV, conde de Barcelona.

No início da dominação franca, a autoridade do Condado ficou com a aristocracia local, tribal ou visigótica; mais tarde, os carolíngios as substituíram por condes de origem franca. Esse primeiro condado e concelhos consolidaram, em 801, a fronteira carolíngia na Hispânica.

Logo, o domínio dos muçulmanos abrangia quase toda a península e os cristãos se acomodavam dentro desse universo de forma passiva. Porém, muitos cristãos ortodoxos, que não se submeteram ao islamismo, se rebelam e fogem para a região montanhosa das Astúrias, ao Norte da península, que estava sob o governo provincial do comandante mouro Munuza, mas que ainda não estava ocupada pelos árabes.

Na parte muçulmana da península – Al-Andalus (como era chamada a península Ibérica pelos árabes) –, a sua organização territorial se desenvolveu

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

em três distintas fases: a dos Emirados, a dos Califados e as das Taifas, nessa ordem.

Em 716, o governador muçulmano das Astúrias prende D. Pelágio, um dos rebelados, com outros nobres visigodos, e os envia para a sede do Califado em Córdoba. Porém, D. Pelágio consegue fugir, volta para as Astúrias e se refugia nas montanhas de Cangas de Onis.

Reunindo um grupo de seguidores em 718, D. Pelágio dá início à resistência, instalando-se em Cangas de Onis. Funda o seu pequeno reino ao derrotar os muçulmanos daquela região e expulsar o governador mouro Munuza do distrito das Astúrias.

Mais tarde, em 722, Munuza com um enorme contingente militar investe sobre o pequeno reino de Pelágio nas proximidades de Proaza, nas Astúrias. Contudo, os asturianos em número bem menor vencem de forma espetacular e Munuza morre na batalha. Esse confronto – Batalha de Covadonga – foi, na verdade, a primeira grande vitória dos cristãos sobre os mouros muçulmanos na península após a invasão dos árabes.

De fato, o pequeno Reino das Astúrias, com sede em Cangas de Onis, favoreceu a fundação de outros reinos cristãos, como, em 824, o do pequeno Reino Pamplonense ou Reino de Pamplona-Nájera (Cf. *Annales regni Francorum* ou *Annales laurissenses maiores* – “Anais dos reis francos” –, de ≈840; SCHOLZ, 1972), que, mais tarde, passou a ser o Reino de Navarra.

Para fortalecer o seu reino, Pelágio casa a sua filha, Ermesinda, com D. Afonso, o filho de D. Pedro, Duque da Cantábria, Ducado criado pelo rei visigodo Ervígio por volta de 680 ao Nordeste da península, que também não estava sob o domínio dos mouros. Ao morrer, em 737, D. Pelágio já tinha estabelecido o seu reino nas Astúrias e seu povo praticamente já não temia os mouros.

Unidos no ideal da Reconquista e pelo processo de resgate linguístico-cultural, os peninsulares cristãos, incentivados pelos reinos cristãos que se formavam e resistiam, enfrentavam e iam derrotando os muçulmanos árdua e paulatinamente. D. Fruela I, em seu reinado entre 757 e 768, deu continuidade aos trabalhos de seu pai, D. Afonso I, e também estendeu os limites do Reino Asturo-Cântabro nas terras da Galiza e de Leão.

Em 910, com a morte do rei Afonso III, o grande, o já imenso território reconquistado é dividido pelos três filhos: Fruela II fica com o

Reino das Astúrias; Ordonho II, com o Reino da Galiza; e Garcia, com a província de Leão e Castela.

Nessa época, ainda em 910, funda-se o pequeno Reino de Leão sob o reinado de D. Garcia. Com a morte de D. Garcia, que não tinha deixado herdeiro, o Reino de Leão incorpora a Galiza, já que também D. Ordonho II morrera sem deixar herdeiro, e o Reino das Astúrias, sob o reinado de D. Fruela II, tornando-se o enorme e importante Reino Asturo-Leonês (que pouco mais tarde se separariam novamente) e seu Condado de Castela (que mais tarde, em 1037, se tornaria um reino independente e definitivo).

Já em 1065, houve intensas disputas fratricidas entre Afonso VI, de Leão, D. Sancho II, do Reino de Castela, e D. Garcia II, do Reino da Galiza; D. Afonso VI domina os reinos dos irmãos e se proclama “Imperador de toda a Espanha” (*Imperator totus Hispaniae*), que passou a ter a sua capital na cidade de Leão.

Em 1093, o imperador D. Afonso VI solicita ajuda de cruzados franceses para conter as investidas dos muçulmanos na região do antigo Condado Portucalense, parte dos domínios de seu Império Espanhol. Dentre aqueles cruzados franceses encontravam-se os nobres borgonheses Raimundo e seu primo Henrique, que, mais tarde, casam-se com as filhas do Imperador e são enviados como condes para o Condado Portucalense.

Em 1093, D. Raimundo, que, em 1091, casara-se com Urraca, filha do Imperador Afonso VI, torna-se o senhor dos Condados da Galiza e de Portugal e Coimbra, tendo como vassalo (ao passar o comando do Condado Portucalense por vassalagem) o seu primo e cunhado D. Henrique, que se casara com Tareja, a filha bastarda do Imperador. Ambos os condes tinham sido enviados para aquela região para minar os objetivos ameaçadores dos mouros. D. Henrique, que guerreava no fronte, pouco a pouco empurrava os mouros para o Sul, reconquistando terras em nome do Império Espanhol.

Contudo, com a morte prematura de D. Henrique em 24 de Abril de 1112, o seu filho Afonso Henriques, de apenas 3 anos de idade, herda aquelas terras e passa a ser o conde do Condado Portucalense, tendo a sua mãe, Dona Tareja, como regente.

Ao reinado de Dona Urraca, filha de D. Afonso VI, sucedeu o seu filho D. Afonso VII, que também se proclamara Imperador de Espanha e reinou até a sua morte em 1157. Com isso, Leão ganhou novamente, embora por um breve período, a sua independência; os extensos territórios

que compunham o reino foram repartidos entre os filhos de D. Afonso VII: D. Sancho III, que ficou com Castela (que volta a ser um reino independente), e D. Fernando II, que recebeu Galiza e Leão (que passa a ser o independente Reino de Leão e de Galiza).

Pode-se dizer que, durante séculos, a Galiza foi o reino cristão alternativo da Hispânia muçulmana, não só para os árabes, mas também para o papado do Sacro Império Romano-Germânico.

D. Sancho III governou o Reino de Castela até a morte em 1158 e foi sucedido por seu filho, D. Afonso VIII. Também D. Fernando II governou o Reino de Leão (i.e., o reino galego-leonês) até sua morte em 1188, quando foi sucedido pelo seu filho, D. Afonso IX.

Nessa época, em 1179, o Reino de Portugal, fundado em 1143, tornava-se independente da Coroa de Espanha definitivamente, com a aprovação da “*Bula Manifestis Probatum*”, do Papa Alexandre III, que reconheceu a sua independência, e se estendia até Lisboa, cujo rei D. Afonso Henriques, com os seus 70 anos de idade, ia vencendo os moçárabes e anexando as terras conquistadas; a extensão máxima do reino independente é conseguida por volta do ano 1249 com a anexação do Algarve pelo rei D. Afonso III, após as conquistas dos sucessores do primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques.

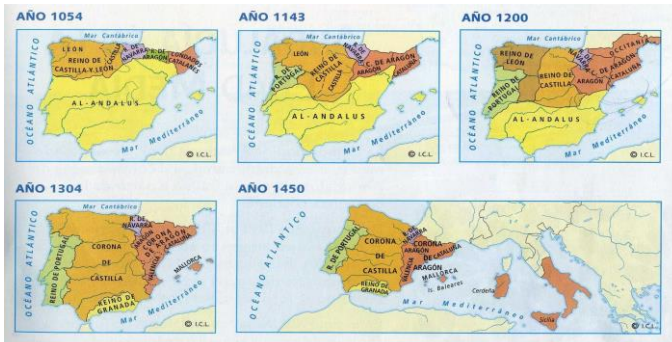
Também nessa época, por volta de 1137, o Condado da Catalunha e o Reino de Aragão se uniam com o casamento do conde Ramon Berenguer IV com a herdeira do Reino de Aragão. Com a união os catalães, que passaram a dominar o estado até 1412, dedicaram-se ao comércio e à expansão marítima. Os reis aragoneses se incumbiam de defender as terras do Reino de Aragão e do Condado da Catalunha das investidas do Reino de Castela e das ameaças dos mouros, que ainda ocupavam grande parte da península ao Sul – o seu Al-Andalus.

Em 1230, o Reino de Leão teria sido tomado pela última vez pelo Reino de Castela, quando o filho de D. Afonso IX de Leão, Fernando III de Castela, se casa com Dona Berengária de Castela, e se apropriou do trono que pertenceria às suas meias-irmãs, Dona Sancha e Dona Dulce, as legítimas herdeiras do Reino de Leão. Logo, o usurpador D. Fernando III unifica definitivamente as duas coroas, com a capital em Toledo, que já tinha sido tomada pelo Reino de Castela aos mouros; a língua leonesa passa aos poucos a ser substituída pela língua castelhana do Reino de Leão e Castela, que se impunha como língua daquela Coroa espanhola.

Também o Reino de Navarra, que já estivera sob o governo de Aragão de 1076 a 1134, voltou a ser governada em 1425 pelo D. Fernando II, rei de Aragão, mas só foi totalmente dominada em 1524 por D. Carlos V, neto e sucessor de D. Fernando II, que também já reinava em Castela, que se unira a Aragão com o seu casamento com Dona Isabel.

Ainda no século XV, com o casamento da rainha Branca I de Navarra com D. João II de Aragão, deu-se a união das coroas de Aragão e de Navarra, e, pouco depois, foram separadas por Dona Leonor I, a filha mais nova de João II e Branca I, que teve que lidar com uma prolongada guerra civil. Os territórios de Navarra, ao sul dos Pireneus, acabaram sendo incorporados ao reino de D. Fernando II. A outra parte, ao norte, foram incorporada ao Reino da França.

Figura 2: A geografia da península Ibérica dos Séc. XI–XV.



Fonte: <https://estudiandosocialesestoy.blogspot.com/2014/02/formacion-y-expansion-de-los-reinos.html>.

Com as Cruzadas – movimento cristão europeu contra os muçulmanos –, que se tinham iniciado em 1096, sob o epíteto de Guerra Santa, os reinos católicos já haviam reconquistado pouco mais da metade da península desde 1085. E por volta do meado do Séc. XV, a península Ibérica já se encontra praticamente livre dos mouros maometanos, que ainda ocupavam uma pequena faixa ao Sul da península.

Em 1479, o herdeiro do Reino de Aragão, D. Fernando II, se casa com Dona Isabel, a herdeira de D. Henrique IV, rei de Castela, e os reinos de Aragão e Castela se unem para formar o núcleo da Espanha moderna. Com essa união, criou-se a Monarquia Espanhola, e D. Fernando e Dona Isabel, os Reis Católicos, definiram os limites do Reino Espanhol,

expulsando os últimos mouros de suas terras. Logo, somente no final do Séc. XV, a Hispânia se faz senhora da península Ibérica com a reconquista de Granada – a última região ocupada pelos mouros.

Os domínios de Aragão mantiveram-se estabelecidos até 1707, com instituições de autogoverno própria; depois da Guerra da Sucessão, Felipe IV de Aragão (V de Castela), neto e sucessor de D. Fernando II, aprovou os Decretos do Novo Plano, e, a partir desse momento, a Aragão passou definitivamente a compor o Reino de Espanha.

Não nos tem sido desenvolvidos estudos sobre as diferentes situações por que passou a língua falada pelos povos daquela parte da península depois das invasões dos povos árabes, que determinaram o fim do domínio visigótico por volta do século VIII da nossa era.

De certo, o latim vulgar é a origem mediata das línguas românicas, cuja emergência tem sido situada pelos renomados Especialistas no assunto no século VIII-IX, como podemos conferir nos trabalhos de Nunes (1969); Vasconcellos (1911 [1959]); Vasconcelos (1956), Ilari (1992), Bassetto (2005), Teyssier (2004) e outros. Acresce-se que a língua latina, falada pelos povos celtiberos romanizados e os bárbaros dominadores – o latim denominado vulgar, que era a linguagem de comunicação comum da época – passou por um período longo de dialeção após a queda do Império com as invasões bárbaras.

De fato, instaurou-se um verdadeiro multilinguismo em toda aquela região ocupada pelos vários povos bárbaros durante a formação dos diversos reinos gótico-cristãos. E só depois, por volta dos séculos VII-VIII é que aqueles falares dialetais do latim vulgar se estabeleceram como meio de comunicação linguística de cada reino gótico-cristão (Cf. BOTELHO, 2022. Cap. IV; BOTELHO; OSÓRIO, 2021).

Tais formas linguísticas dialetais, já meio organizadas, denominadas romances ou romances pelos estudiosos da nossa época, ou seja, a forma cristã de comunicação comum da primeira fase da dialeção do latim vulgar, é que, de fato, constituem a origem imediata das línguas românicas.

Portanto, pode-se definir “romance (ou romance)” como uma forma de comunicação intermediária entre o latim vulgar imperial e o surgimento de uma dada língua românica do século VIII.

5. Considerações finais

Ao fim desse estudo, espero ter conseguido esclarecer as circunstâncias de formação das línguas românicas, que surgiram a partir do século VIII, durante a Reconquista Cristã dos territórios ibéricos, que se encontravam sob o domínio dos mouros invasores.

Sem negar a difundida ideia de que essas línguas se originaram do latim vulgar e, por isso, são denominadas “românicas”, afirmo que elas têm a sua origem imediata na forma dialetada desse latim vulgar mais propriamente. Ou seja, as línguas românicas se originam dos romanches, falados nas respectivas regiões do antigo Império Romano, durante os três séculos de dominação germânica.

Por isso, procurei, neste artigo, refletir sobre os aspectos da situação sociopolítica e linguística da região ibérica, onde se instituíram os diversos reinos germânicos após a queda do Império Romano até o século VIII, quando a península Ibérica foi dominada pelos árabes muçulmanos.

Para se chegar a esta conclusão, foi apresentado um breve histórico da evolução do latim vulgar, acompanhado de digressões pontuais da situação sociopolítica e linguística da península Ibérica medieval. Fez-se, portanto, uma reflexão acerca da dialeção da língua latina que se deu após a queda do Império Romano, com a invasão dos bárbaros germânicos. A ocupação das regiões por esses povos invasores, que adotaram o latim vulgar como língua de comunicação cotidiana, não se deu de forma organizada. Muitas estradas foram destruídas e muitas das regiões peninsulares ficaram praticamente isoladas, o que favoreceu, sobremaneira, a ação dos substratos latinos, que exerceram uma considerável influência sobre o latim, dialetando-o profundamente. Daí, diversos romanches foram surgindo naquele primeiro século pós-queda do Império e fim da romanização, que garantia a relativa homogeneidade do latim vulgar até então.

Também, discutiu-se sobre a situação sociopolítica da península durante a ocupação dos visigodos, que a invadiram no século VI; expulsaram os alanos e os vândalos, dominaram os suevos e, adotando vários elementos da cultura romana remanescentes, como a língua latina, e introduzindo outros elementos culturais, fundaram seus reinos gótico-cristãos. Durante essa nova cultura peninsular – a cultura gótico-cristã –, desenvolveu-se uma língua cristã (conjunto de romanches cristãos), que subsistiu até o ano de 711, quando ocorreu a invasão dos árabes maometanos, que ocuparam praticamente toda a Hispânia.

A partir desse século VIII, os poucos cristãos rebeldes, que se refugiaram nas Astúrias, resistindo ao domínio muçulmano, iniciaram o movimento de Reconquista Cristã. Unidos pelo ideal cristão dessa reconquista, venceram os mouros muçulmanos em importantes batalhas. Com a Reconquista Cristã, que se estendia para o sul, muitas terras foram conquistadas aos mouros; muitos reinos cristãos e seus condados iam sendo fundados e, por conseguinte, as línguas românicas iam surgindo dos romances dos respectivos reinos e condados.

Estamos certos de que não se esgota neste artigo tal tema, mas esperamos ter contribuído para o estudo daqueles que se interessam pela história externa das línguas românicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. Vol. I, História Externa das Línguas Românicas. S. Paulo: Edusp, 2005.

BOTELHO, José Mario. *História e formação do léxico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

_____; OSÓRIO, Paulo. A latinização da península ibérica: a queda do império romano e as suas consequências na geolinguística da península. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 80, p. 11-26. Rio de Janeiro: CiFEFiL, mai./ago.2021b. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/588>.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*: referente à língua portuguesa, 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985a.

_____. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 4. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1985b.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 7. ed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo: Ática, 1992.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. 7. ed., Lisboa: Livraria Clássica Editora, [1969?].

SCHOLZ, Bernhard Walter. *Carolingian chronicles: Royal Frankish annals and Nithard's Histories*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1972.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA NETO, Serafim da. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1977.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Trad. por Celso Cunha. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VASCONCELOS, Carolina Wilhelma Michaëlis de. *Lições de Filologia Portuguesa*. Lisboa: Revista de Portugal, 1956. (Tomos: I, II, III e IV).

VASCONCELLOS, José Leite de. *Lições de Filologia Portuguesa*. Lisboa: [s.n.], 1926.

VASCONCELLOS, José Leite de. *Lições de Philologia Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica, 1911 [1959].

**LITERATURA CONTEMPORÂNEA EM LÍNGUA DE SINAIS:
ANÁLISE DO POEMA-PERFORMANCE “SUBMERGIR
NO MUNDO”, DE PAULO ANDRADE**

João Paulo da Silva Nascimento (UERJ e UFRJ)
jpn0401@gmail.com

Fabio Carlos Noret Junior (UERJ)
fa.holegal@hotmail.com

Alesson Lemos da Silva (UFRJ)
alessonlemos@letras.ufrj.br

Brunna de Oliveira Mattos (UFRJ)
brunnamattos@letras.ufrj.br

Diana Cristina Dantas da Motta do Nascimento (UFRJ)
diana-dantas@letras.ufrj.br

RESUMO

Este artigo examina a produção literária contemporânea na comunidade surda, focando especificamente no poema-performance “Submergir no mundo”, do poeta surdo Paulo Andrade. A análise aborda como a literatura em língua de sinais, uma forma de expressão artística e cultural, reflete as experiências e identidades surdas em um mundo moldado por ouvintes. Pautando-nos em reflexões teóricas sobre o contemporâneo e tendências das expressões literárias em línguas de sinais, como a poesia Visual Vernacular (VV) e o Slam, o estudo explora os elementos visuais e gestuais do poema-performance eleito como protagonista de análise, destacando como este transcende convenções estéticas. De modo geral, nossa análise indica que a literatura em língua de sinais, especialmente a Libras, não só demonstra a pluralidade da cultura surda, como também desafia as noções tradicionais de literatura, ampliando os horizontes para novas formas de arte e comunicação concebidas no contemporâneo.

Palavras-chave:

Poema-performance. Paulo Andrade. Literatura em língua de sinais.

ABSTRACT

This article examines contemporary literary production in the deaf community, focusing specifically on the poem-performance “Submergir no mundo”, by deaf poet Paulo Andrade. The analysis addresses how literature in sign language, a form of artistic and cultural expression, reflects deaf experiences and identities in a world shaped by hearing people. Based on theoretical reflections on contemporary and trends in literary expressions in sign languages, such as Visual Vernacular (VV) poetry and Slam, the study explores the visual and gestural elements of the poem-performance chosen as the protagonist of analysis, highlighting how this transcends aesthetic conventions. In general, our analysis indicates that literature in sign language, especially Libras, not only demonstrates the plurality of deaf culture, but also challenges traditional notions of literature, expanding the horizons for new forms of art and communication conceived in contemporary times.

Keywords:

Poem-Performance. Paulo Andrade. Literature in Sign Language.

1. Introdução

Este texto tem o intuito de discutir o slam surdo, enquanto uma expressão artística que utiliza recursos extralinguísticos das línguas de sinais para a construção de sentido. Para isso, analisamos uma poesia performática com marcas híbridas do slam e da Visual Vernacular (VV), produzida por um discente surdo do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Baseando-nos em reflexões teóricas acerca das literaturas em línguas de sinais e seus atravessamentos no contemporâneo, argumentamos como dois diferentes elementos visuais podem coexistir nas produções literárias da comunidade surda brasileira.

Iniciando a discussão, faz-se necessário pensar que, para além de romper barreiras linguísticas, a Lei nº 10.436/2002, popularmente conhecida como “Lei de Libras”, contribuiu ainda mais para a valorização da cultura surda, uma vez que os direitos assegurados aos sujeitos surdos usuários da Libras impulsionaram o desejo destes de se expressarem em sua própria língua. A partir disso, é possível afirmar que este reconhecimento identitário influenciou novas manifestações culturais, artísticas e literárias que, por sua vez, tomaram proporções significativas na comunidade surda.

Nesse contexto, surgem artistas surdos que, assumindo o próprio protagonismo, enriquecem e disseminam sua cultura através de produções autorais que carregam suas histórias, suas experiências de vida e suas percepções de mundo. Dessa forma, observar essas manifestações poéticas é entender quem são as pessoas que produzem literatura surda brasileira em línguas de sinais e de quais formas elas corroboram para solidificar o reconhecimento literário de sua língua, que vive aos assombros da minorização.

Tendo em vista que essas obras e manifestações requerem reconhecimento, é imprescindível que o sujeito surdo e a Libras sejam os protagonistas. Assim, há a necessidade da difusão dessas obras, como ocorreu em tempos passados essa disseminação do poeta surdo Edinho Santos com a interpretação de James Bantu, que foram os pioneiros nesse nicho, trazendo esse conhecimento, bem como mudando questões políticas e identitárias que permearam a nível nacional quando estiveram representando o slam surdo em competições Brasil a fora. Manifestações Literárias dos surdos, pensadas no contemporâneo, embora ainda estejam em processo de

solidificação, têm sido importantes para a ratificação do “sentir-se pertencentes”, tendo em vista que os surdos são estigmatizados constantemente, comprometendo socialmente a sua credibilidade na criação e aperfeiçoamento literários quando pensado em algo realizado de forma autoral, trazendo o viés literário, e não uma releitura de uma obra terceirizada. Dado o recorte espaço-temporal, pensamos que

O contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder (AGAMBEN, 2009, p. 72)

Como resultado disso, destacamos aqui dois tipos de produção literária de extrema relevância na comunidade surda, o slam surdo e a VV, que serão aprofundados na seção seguinte deste trabalho. Por ora, é possível refletir que, ainda que tenham intenções distintas, ambos os tipos são formas de expressão artístico-performativa que utilizam recursos linguísticos (léxico, estrutura e expressões faciais e corporais) e extralinguísticos (classificadores e prosódia) para construir o sentido da poesia.

Neste artigo, indagamos se uma poesia slam tem a possibilidade de coexistir com as técnicas da VV considerando suas características em comum e compactuando com a ideia de imprecisão do contemporâneo, conforme afirmam Garramuño e Kiffer (2014). Essa discussão é empreendida por meio de um gesto de leitura do poema-performance “Submergir no mundo”, de Paulo Andrade, apresentado após as reflexões teóricas.

2. Reflexões teóricas

A literatura é um elemento cultural e, portanto, para a comunidade surda de forma ampla, constitui-se o desejo de conhecer e expressar sua cultura em sua língua materna. Desta maneira, a partir da literatura surda em língua de sinais, é possível adentrar a um mundo de mimeses, essencial à formação de sua identidade e ao crescimento e disseminação da cultura surda (Cf. ARAÚJO, 2023).

As línguas de sinais são utilizadas pelas comunidades surdas como principal meio de comunicação e expressão artística. Havendo a necessidade de se expressar de forma ampla e disseminar a cultura surda, a literatura surda surge como uma forma de expressão e registro cultural a partir

das vivências daqueles que compõem a comunidade. Karnopp (2010) define:

Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente. (KARNOPP, 2010, p. 161)

A literatura surda é imprescindível para a vida dos surdos, pois oferece muito mais do que apenas entretenimento. Permite o acesso a uma variedade de contextos imagéticos e visuais de expressão que são significativos para a comunidade surda. Além disso, permite que as pessoas surdas se vejam refletidas através de histórias, personagens e experiências compartilhadas. Sendo uma língua visual-espacial, a Libras tem sua estrutura linguística centrada principalmente na corporeidade. Devido à sua expressão performática e aos elementos gerais que fortalecem a identidade do indivíduo, o slam e a VV são produções que compõem a literatura aqui mencionada.

Idealizado por Marc Kelly Smith, o slam é uma forma de expressão artística entusiástica que transcende os limites da poesia convencional. Os poetas envolvem o público com seus discursos comoventes e emocionantes nesta cena dinâmica e apaixonante, abalando as normas e motivando uma profunda reflexão. Tendo se espalhado por todo o mundo desde sua fundação, a performance própria e a interação direta com o público atraem comunidades de artistas e admiradores ansiosos por novas experiências poéticas. Os slams, de acordo com Smith e Kraynak (2009), são eventos que reúnem pessoas, onde a poesia não é definida ou avaliada de acordo com padrões impostos por uma classe dominante. As relações que se formam e se desenvolvem são tão essenciais quanto qualquer outro fator.

Este formato permite aos participantes expressarem as suas experiências, lutas e triunfos pessoais através da poesia, utilizando uma linguagem autêntica para abordar temas que muitas vezes são considerados tabus ou marginalizados na sociedade. O slam não apenas celebra a diversidade humana, mas também promove a conscientização e a compreensão de questões importantes de justiça social e direitos individuais (Cf. ARAÚJO; NASCIMENTO, 2021). É caracterizado por uma competição de ideias de contestação e reafirmação identitária acerca de uma temática social explanada por atores, produtores culturais, artistas, professores, cidadãos ou comunidade (Cf. SANTOS, 2019).

Após pesquisar a origem do *poetry slam*, produção artística norte-americana, Roberta Estrela D’Alva tornou-se pioneira do slam brasileiro ao fundar uma comunidade para este tipo de manifestação. A partir dessa iniciativa, o movimento trouxe aos holofotes slammers – termo dado aos artistas do grupo – com diferentes perfis que apresentavam performaticamente suas poesias autorais, denunciando as diversas formas de discriminação que vivenciavam durante a vida (Cf. ARAÚJO, 2023).

Ao longo dos anos, o slam ganhou popularização e influenciou a criação de outros grupos e categorias, sendo o slam surdo uma delas. Segundo Araújo (2023), o primeiro grupo a representar a comunidade surda foi o Slam do Corpo que, assim como outros grupos, ainda hoje segue as três regras básicas - poesias autorais, apresentações de até 3 minutos e sem uso de efeitos especiais – e divide-se em duas modalidades – corpo aberto e batalha. Enquanto a modalidade de corpo aberto permite que os poetas performem livremente e que não haja competição entre eles, a modalidade de batalha segue à risca as regras supracitadas e os participantes recebem notas de 0 a 10 dos jurados.

Analisando as apresentações em ambos os formatos, observa-se a combinação entre a cultura, a complexidade da língua de sinais e a *performance* artística que contam histórias individuais e/ou coletivas. Para tal, o slam surdo apropria-se de sua língua e os recursos disponíveis e necessários como expressões faciais e corporais e classificadores – configurações de mãos que apresentam versões imagéticas de características de pessoas, objetos ou animais (Cf. FELIPE, 2006). Além de celebrar a criatividade, estes eventos são também essenciais para promover a consciência da cultura surda e defender as questões que afetam esta comunidade que socialmente são estigmatizadas (Cf. QUIJANO, 2009).

O surgimento da VV, por outro lado, deu-se pelo encontro entre um ator surdo chamado Bernard Bragg e um mímico chamado Marcel Marceau. Segundo Monteiro (2023), Bragg enxergou nas técnicas da mímica e nas técnicas cinematográficas uma forma de transmitir uma mensagem e contar histórias. Com estas referências, o ator formalizou o termo “Visual Vernacular” (VV) para classificar as adaptações que trouxe para este tipo diferente de arte performática.

A partir desse diálogo, é fundamental destacar outros artistas que pertencem a esse gênero estético que utiliza a combinação de expressões faciais, iconicidade, poesia, ritmo e, especialmente, técnicas cinematográficas.

Nesse sentido, Bernard Bragg, Giuseppe Giuranna e Guy Bouchauveau são autores que buscam representações das identidades surdas utilizando essa estética para criar uma forma de arte visual (Cf. BRANDWIJK, 2018).

Primeiramente utilizado para descrever ações em filmes, a VV traz *performances* teatrais e utiliza estratégias como enquadramento, alternância entre os planos e a mudança de cenário para a narração de histórias, poesias, músicas, dentre outros. No Brasil, a circulação desta arte vem da década de 50, quando alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) contavam as histórias vistas nos filmes exatamente como as viram na tela, misturando elementos linguísticos e estratégias de imitação (Cf. RAMOS; ABRAHÃO, 2018). Esse cenário, inclusive, nos faz considerar que

As emoções expressas na face ou impressas no corpo podem estar acessíveis aos espectadores. As representações icônicas das ações – especialmente se ‘encenadas’ por meio de uma ação construída/incorporação – podem ser compreendidas. O conhecimento prévio pode contribuir na compreensão do poema norteando suas interpretações (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2014, p. 214-15).

A comunidade surda criou a VV, uma forma de comunicação visual rica e expressiva que tem sua origem nas tradições de *performance* da comunidade surda. Apesar de ser fortemente influenciado pela língua de sinais, a VV difere desta pela ênfase na representação visual direta, sem palavras sinalizadas. Segundo Ramos e Abrahão (2018),

A Visual Vernacular é uma forma estética performática e narrativa, produzida a partir das línguas de sinais, mas que, propositalmente, usa poucos sinais padronizados – e, por vezes, nenhum. Ela propõe a articulação desses poucos sinais relacionada à percepção de classificadores. Caracteriza – se pela elaboração de processos narrativos em terceira dimensão, através do uso de elementos e estratégias da linguagem cinematográfica. Hibridiza-se, ainda, com a poesia, o teatro, a mímica e a dança, mesclando-os em sua estrutura. (RAMOS; ABRAHÃO, 2018, p. 63)

Com efeito, a VV fornece uma forma de comunicação acessível e envolvente para a comunidade surda e para pessoas que não falam a língua de sinais. Tanto os *performers* quanto os espectadores são incentivados a serem criativos ao explorar novas formas de expressão visual. Essa forma de arte ainda está em desenvolvimento e precisa de mais atenção, na medida em que requer conhecimentos específicos que vão além das técnicas de atuação e língua de sinais convencionais.

3. “Submergir no mundo”, de Paulo Andrade

A obra analisada nesta seção é um slam produzido por um discente surdo do curso de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, Paulo Andrade. Em seu segundo ano letivo, já nos primeiros meses, Paulo conseguia grande destaque entre colegas surdos e ouvintes por, dentre outros motivos, se posicionar politicamente na comunidade. Sabendo de sua vocação como poeta, solicitamos a ele uma poesia autoral em slam para nosso objeto de análise deste trabalho.

De forma solícita, Paulo nos forneceu um vídeo caseiro de 42 segundos. Nele, podemos perceber que o slammer em nenhum momento utiliza a Libras para expressar o seu sentimento, porém, de forma poética, faz uso de VV e expressões corporais para uma demonstração de estar submergindo. Entretanto, a razão deste sentimento não é expressa claramente. Observamos uma experiência imersiva enfatizando a narrativa visual e o impacto emocional, que, por sua vez, pode abordar uma variedade de problemas, incluindo sua própria história pessoal e cultural, bem como questões sociais e políticas e a sua identidade surda é fortalecida e a apreciação da cultura visual é promovida.

Ratifica-se assim, que dentro de uma obra autoral na perspectiva do uso de classificadores e incorporação imagética, fica livre o entendimento quanto ao uso de VV ou Slam, tendo em vista que ambos podem conter essas estratégias numa sinalização metafórica, trazendo uma mensagem implícita e compactuando com a imprecisão e hibridez das produções literárias contemporâneas, de maneira geral (Cf. GARRAMUÑO; KIFFER, 2014). O poema em questão pode ser acessado por meio do QR Code a seguir:

Figura 1: Poema-performance “Submergir no mundo”, de Paulo Andrade.



Fonte: YouTube.

Com o título “Submergir no Mundo”, o poema-performance de Paulo Andrade materializa a sensação de uma pessoa surda de se sentir

invisível ou submersa em uma sociedade predominantemente ouvinte, destacada pelas barreiras de comunicação e a luta pela visibilidade e inclusão (Cf. SACKS, 2010).

A VV é usada para demonstrar uma cena vívida de submersão e emergência, o que nos permite observar claramente as correntes de água puxando o performer para baixo e uma imagem de rompimento da superfície. As metáforas visuais da água e da submersão servem como representações da invisibilidade e da exclusão. As imagens que quebram a superfície da água servem como uma metáfora para romper os obstáculos da comunicação e se abrir para todos. Entendemos que a água é como uma barreira e a superfície da água é a linha entre invisibilidade e visibilidade. Ele luta para ser aceito na sociedade, mas as barreiras linguísticas e atitudinais o impedem de prosseguir e fazem com que ele perca a força e vai submergindo. Entendemos também que esse processo supostamente pode ter começado na infância e avançado para a vida adulta, mostrando a evolução da luta e resistência.

Ainda que seja um vídeo curto, é possível perceber algumas características cruciais que trazem precisão e clareza para a *performance*. A apresentação do performer demonstra uma alternância entre as expressões faciais saindo de uma sensação de tranquilidade, passando por uma dor e logo após uma fraqueza. Por fim, traz uma expressão de certa tristeza, o que pode ajudar a destacar uma jornada emocional de introspecção.

Da mesma forma, o uso de diferentes velocidades de sinalização pode indicar a intensidade emocional em diferentes partes do poema. O poema pode seguir uma narrativa que descreve a experiência de submersão, começando com a sensação de isolamento, progredindo para a busca por reconhecimento e inclusão e finalizando com uma tentativa mal sucedida. Um ato de resistência e busca por acolhimento, além de sentimentos de isolamento e invisibilidade.

Movimentos como braços que parecem estar “lutando para emergir” são exemplos de movimentos que representam o afogamento, um signo metafórico, que representa todo o processo de luta da comunidade surda em um mundo moldado segundo a lógica ouvintista. No início, as posturas são fechadas e retraídas, mas se abrem gradualmente ao longo do poema para representar essa luta pela visibilidade. Em seguida, o braço “afundando” representa a submersão.

A *performance* provoca uma resposta emocional no público, com o performer demonstrando a luta, a dor e a esperança, inspirando a reflexão

sobre as dificuldades que a comunidade surda enfrenta e a importância de ser incluída e vista. As pessoas ao redor podem se conectar à experiência relatada, com sentimentos comuns, como inspiração, tristeza e empatia e, com isso, tornam-se mais conscientes das dificuldades diárias das pessoas surdas e são incentivadas a apoiar mudanças sociais positivas.

4. Considerações finais

A partir da observação dos aspectos analisados neste trabalho, entendemos que, como um campo vibrante e importante das artes literárias e visuais, a literatura surda oferece um canal de materialização discursiva propício à expressão cultural, linguística e identitária das comunidades surdas. A análise da *performance* surda do slammer Paulo Andrade demonstra a complexidade e profundidade dessa forma de arte, que transmite mensagens imprescindíveis usando elementos visuais, linguísticos e performáticos.

A análise de uma *performance* enfatiza o papel de cada componente na construção de uma história coesa e impactante. Através da força da expressão visual e performática, essa forma de arte oferece um canal para vozes marginalizadas, promovendo a inclusão, a empatia e a mudança social, na medida em que possibilita ao subalterno o direito à fala por si mesmo, para utilizar do léxico sugerido por Spivak (2010). O slam surdo é uma arte performática que transcende a comunicação convencional e cria experiências impactantes usando a riqueza da Língua de Sinais e elementos visuais. *Performances* como “Submergir no Mundo”, analisada neste trabalho, não apenas nos fazem refletir sobre impactos sociais, políticos e culturais que a comunidade surda vivencia constantemente, como também faz com que as pessoas entendam o quão graves podem ser esses impactos.

Defendemos que a VV é um método, no sentido de definir-se como um procedimento linguístico de caráter estético, inovador e inclusivo de comunicação e expressão artística na comunidade surda. Uma das maiores forças na *performance* de VV é sua capacidade de despertar fortes sentimentos e atenção para questões sociais, uma linha mestra comum ao slam. Temas e experiências difíceis são tornados acessíveis e entendíveis para povos diversos por meio da representação visual e performática.

A VV, a nosso rigor de análise, transcende as barreiras linguísticas ao oferecer uma forma universal de narrativa visual que integra elementos de mímica, linguagem corporal e técnicas cinematográficas. Além de

melhorar a educação e as artes performáticas, essa técnica também aumenta a compreensão e a valorização das experiências da comunidade surda. O potencial da VV, portanto, para transformar a comunicação visual e a expressão artística é imenso, tornando-se uma ferramenta vital para a inclusão e a criatividade em várias esferas da sociedade, inclusive no literário.

Por fim, endossamos que o slam surdo é um evento cultural vibrante que ajuda a dar voz à comunidade surda. A cultura surda é melhorada por esse movimento, que também fortalece a união da comunidade e a identidade. Ademais, o slam surdo é também utilizado para defender direitos e inclusão. Assim, o impacto do slam surdo vai além da poesia, aumentando a visibilidade e o reconhecimento da cultura surda na sociedade, o que tende a ser enriquecido pela valorização de vozes contemporâneas, como a de Paulo Andrade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Rio de Janeiro: Argos, 2009.

ANDRADE, P. *Paulo Andrade – Slam surdo “Submergir no mundo”*. Youtube, 24 de jun de 2024. Disponível em: <https://youtube.com/shorts/bdxeelW74oE?feature=share>. Acesso em: 18 jul. 2024.

ARAÚJO, D. R. *Autorrepresentações e afirmações identitárias em Le cri de la mouette (1994), de Emmanuelle Laborit: um olhar intimista sobre a condição surda*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Slam surdo: expressão contemporânea da Literatura Brasileira? *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 12, n. 1, p. 248-57, Rio de Janeiro, 2021.

ARAÚJO, Wanderlina Maria de Souza; SOUZA JUNIOR, Fábio Vieira de; PEREIRA, Vinicius Carvalho. Slam Surdo: análise das dimensões política e poética na performance “O mudinho”, de Edinho Santos. *Texto Poético*, v. 16, n. 31, p. 6-25, 2020.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRANDWIJK, M. V. *Visual Vernacular An Inter and Intra Sign Language Poetry Genre Comparison*. Trabalho de Conclusão de Curso (Linguística, Linguagem e Cognição) – Leiden University, 2018.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavras na Libras. *ETD Educação Temática Digital*, v. 7, n. 02, p. 200-212, 2006.

GARRAMUÑO, F.; KIFFER, A. P. (Orgs). *Expansões contemporâneas*. Literatura e outras formas. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: Análise da Literatura Surda. *Cadernos de Educação*, v. 36, p. 155-74, Pelotas, maio/agosto 2010.

MONTEIRO, C. J. *Um estudo da visual vernacular (VV): cultura e literatura surda em diálogo com a estética da recepção*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder a Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117

RAMOS, D. C. M. P; ABRAHÃO, B. Literatura surda e contemporaneidade: contribuições para o estudo da Visual Vernacular. *Pensares em Revista*, n. 12, p. 56-75, Rio de Janeiro, 2018.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, N. de J. O slam do corpo e a representação da poesia surda. *Revista de Ciências Humanas*, v. 18, n. 11, p. 1-13, 2019.

SMITH, Marc Kelly; KRAYNAK, Joe. *Take the mic: the art of performance poetry, slam, and the spoken word*. Naperville: Sourcebooks Media Fusion, 2009.

SPIVAK, Gaytri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

**ORAÇÃO PRINCIPAL E CONJUNÇÃO INTEGRANTE:
DA GRAMÁTICA À CONSTRUÇÃO DA OPINIÃO**

Felipe de Andrade Constancio (UFRJ)
felipe.letras.ac@gmail.com

RESUMO

As orações principais, embora recebam pouco investimento descritivo na tradição gramatical, assumem, além da relevância de seu conteúdo estrutural, marcas discursivas que configuram recursos opinativo-argumentativos na constituição da textualidade. Neste trabalho, são revisitadas duas categorias – as orações principais e as conjunções integrantes –, ambas necessárias não só à organização do período composto, como também primordiais à veiculação de marcas textuais de opinião. O trabalho adota como modelo teórico as recentes discussões do funcionalismo linguístico acerca da organização dos constituintes do período composto por subordinação. Para endossar a relevância da estrutura oracional em tela, analisa-se um exemplo de carta de leitor, em que é possível o mapeamento de marcas linguísticas opinativas e, conseqüentemente, argumentativas.

Palavras-chave:

Opinião. Conjunção integrante. Oração principal.

ABSTRACT

The main clauses, although they receive little descriptive investment in the grammatical tradition, assume, in addition to the relevance of their structural content, discursive marks that configure opinionated-argumentative resources in the constitution of textuality. In this work, two categories are revisited – the main clauses and the integral conjunctions –, both necessary not only for the organization of the compound period, but also essential for conveying textual marks of opinion. The work adopts as a theoretical model the recent discussions in linguistic functionalism about the organization of the constituents of the period composed of subordination. To endorse the relevance of the clause structure in question, an example of a reader's letter is analyzed, in which it is possible to map opinionated and, consequently, argumentative linguistic marks.

Keywords:

Opinion. Integral conjunction. Main clause.

1. Considerações iniciais

Uma investigação que leve em conta o papel das orações principais imersas em um território em que a oração substantiva assume extrema relevância não pode prescindir também do papel que exercem as conjunções

integrantes para a combinação de unidades complexas com potencial significativo.

Injustamente, as conjunções integrantes são alojadas e rotuladas na tradição gramatical como unidades responsáveis apenas pelo encadeamento sintático de orações principais e de orações substantivas. Conforme aponta Castilho (2012),

[...] a conjunção integrante *que* deriva do latim vulgar *quid*. Nessa variedade, várias conjunções ligavam as substantivas às matrizes³ (*quod, quid, quia, quomodo*), mas foi *quid* a que sobreviveu (Maurer Jr., 1959: 167 – 168, 217). As seguintes sintaxes eram possíveis: *dixit quod/quid/quia/quomodo* + verbo, em que o português arcaico encontra suas raízes: *disse que* (<*quid*>)/ca (<*quia*>)/como (<*quomodo*>) + verbo.

A conjunção integrante e a conjunção condicional *se* derivam de um mesmo étimo latino, *si*. (CASTILHO, 2012, p. 356 -7)

Com o aprimoramento dos estudos em torno da teoria de gramaticalização de conectores no século XX, as conjunções integrantes passaram a receber tratamentos variados acerca do seu conteúdo meramente estrutural e acerca de sua capacidade de contribuir com possíveis valores semânticos na construção do período composto por subordinação.

Neste trabalho, resgata-se o conceito de gramaticalização para a observação mais atenta dos possíveis papéis discursivos das conjunções integrantes na construção de períodos. Um olhar mais atento em torno desses papéis discursivos das integrantes tem contribuído para uma visão ambivalente de seu papel na sequenciação e na segmentação das principais. Estudos mais recentes têm demonstrado que podem existir elementos no seio das principais que permitem a seleção de determinada conjunção integrante e vice-versa.

Além de resgatar a discussão sobre os papéis da conjunção integrante, o trabalho sugere a existência de estruturas cristalizadas no português, cuja amplitude ultrapassa os domínios da segmentação sintática, de modo a trazer valores semânticos variados, como a modalização. Estudos recentes também têm demonstrado que determinadas construções – “acho que”, “creio que”, por exemplo – sofreram um processo complexo de gramaticalização e portam mais conteúdos pragmáticos quando são enunciadas em determinadas condições de uso da língua.

³ Nos estudos linguísticos mais recentes, utiliza-se outra denominação para as orações principais, que passam a ser chamadas de “matrizes”, conforme aponta Castilho (2012, p. 356 – 357).

Ainda neste trabalho, busca-se compreender como alguns itens localizados na órbita da oração principal são decisivos para determinadas escolhas sintáticas e discursivas. Defende-se, aqui, a noção de que as orações principais veiculam materiais linguísticos cuja constituição implica acarretamentos discursivos para o encadeamento de todo o período.

2. Gramaticalização de conjunções integrantes

A concepção mais geral que se pode adotar sobre o processo de gramaticalização está em Casseb-Galvão (2007):

Dentre os vários processos de mudança linguística, a gramaticalização é considerada um dos mais comuns que se tem observado nas línguas em geral. A constante renovação do sistema linguístico – percebida, sobretudo, pelo surgimento de novas funções para formas já existentes e de novas formas para funções já existentes – traz à tona a noção de “gramática emergente”, concepção assumida de modo explícito ou não por vários estudiosos da gramaticalização. (CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 15)

Uma das investigações dos estudos de gramaticalização diz respeito à alteração de estatuto categorial, quando uma categoria da gramática “migra” para outra categoria, de modo a assumir os traços semânticos dessa outra categoria. Os estudos atuais acerca de gramaticalização têm apontado, com frequência, um maior índice de alteração do estatuto categorial de palavras gramaticais, como no caso das conjunções.

Um desses casos, portanto, é o da conjunção integrante “que”. Essa palavra gramatical teve o seu estatuto gramatical historicamente modificado ao se somar, por exemplo, a outras palavras – porque, uma vez que, mesmo que, ainda que etc. – de modo que contribui para que outras nuances semânticas surjam na língua. Alguns estudos, como o de Castilho (2012), demonstram que a conjunção integrante sofreu, historicamente, processos complexos em torno de sua constituição sintático-semântica.

Na tradição gramatical, a conjunção integrante “que” tem o seu traço sintático de conector acentuado e, diferentemente do que ocorre com outros itens categoriais cuja relevância significativa no processo de conexão é acentuada, o seu traço semântico foi descartado nos estudos linguísticos. Dessa forma, a conjunção integrante, diferentemente das conjunções adverbiais, adquire uma função prototipicamente sintática, a saber: opera na conexão entre a oração principal e as orações substantivas.

Os estudos recentes sobre gramaticalização têm investido na análise de ressignificação sintática de conjunções. A base para esses estudos parece residir na seguinte consideração de Casseb-Galvão (2007):

Com o objetivo de tornar a exposição didática, é suficiente, por ora, entender a gramaticalização como as alterações de propriedades sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas de uma unidade linguística que promovem a alteração de seu estatuto categorial. (CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 17)

Embora seja reservado à conjunção integrante “que” o papel de conexão entre as orações principais e as orações substantivas, outras conjunções podem igualmente assumir esse papel e, ainda, portar conteúdos semânticos de modo a continuar veiculando os seus traços significativos em estruturas complexas. Os exemplos de (1) a (3) dão conta dessa realidade sintático-semântica:

(1) Não sei quando a UERJ sairá da greve.

(2) Não sei como a UERJ sairá da greve.

(3) Não sei se a UERJ sairá da greve.

Em todos os casos, os conectores – “quando”, “como” e “se” – comportam-se como conjunção integrante, na medida em que conectam o conteúdo estrutural da oração principal ao conteúdo estrutural das orações substantivas. Todos esses conectores, além de encabeçar a estrutura oracional das orações substantivas, portam valores semânticos diferenciados: “quando” assume um valor temporal; “como” assume um valor modal; “se” assume um valor hipotético/dubitativo. Consequentemente, pode-se dizer que conjunções adverbiais assumem traços sintáticos de conjunção integrante em determinadas estruturas da língua, em um processo de gramaticalização que envolve a mudança de estatuto sintático-semântico.

Toda essa revitalização dos estudos em torno das conjunções integrantes tem demonstrado que a combinação dos itens no eixo do período composto esteve aquém das expectativas dos estudos pragmático-discursivos, de modo que o esvaziamento e o conseqüente apagamento das marcas semânticas foram negligenciados em descrições mais tradicionais do português.

Essa revitalização descritiva tem contribuído no sentido de que tem dado pistas significativas em relação aos matizes semânticos da conjunção integrante, no sentido de que sua participação imediata à estrutura da oração principal traz para o resto do período interpretações semânticas

variadas. As descrições mais tradicionais do português negligenciaram essa participação das integrantes na constituição dos matizes semânticos das orações principais, uma vez que a segmentação canônica de orações principais e de orações substantivas segregava/segrega as integrantes e estas últimas orações.

3. *Construção de blocos cristalizados*

Sobre a produtividade dos processos de gramaticalização, destaca Dias (2007, p. 92): “Dos muitos fenômenos de gramaticalização de itens, a formação de conjunções tem se mostrado um domínio extremamente fértil, visto que, na história das línguas, essa classe de palavras sempre esteve sujeita à renovação”.

Com a conjunção integrante esse processo de “renovação” dá-se frequentemente na língua. Uma breve análise da constituição sintático-semântica nos exemplos abaixo corrobora o fato de que as integrantes, a depender do diálogo estrutural que estabelecem com as orações principais, podem conferir a estas orações conteúdos discursivos distintos. Vejam-se os exemplos:

- (4) Sei que a UERJ sairá da crise.
- (5) Não sei que a UERJ sairá da crise.
- (6) Sei se a UERJ sairá da crise.
- (7) Não sei se a UERJ sairá da crise.

A partir dos pares oracionais, pode-se fazer a seguinte constatação: as orações (4) e (7) não parecem causar estranheza fônica aos usuários da língua quanto à sua organização sintático-semântica, no entanto, o mesmo não se pode dizer das orações (5) e (6). Uma análise minuciosa dos constituintes oracionais fornece pistas valiosas a respeito dos fatores de estranhamento das construções em (5) e (6).

Observando a organização sintática das orações (4) e (5), constata-se que houve o acréscimo de partícula negativa (advérbio de negação) em uma delas, na oração (5). O fato é que essa partícula negativa ocorre justamente nos territórios da oração principal, mais precisamente antes do verbo da oração principal (o verbo saber).

Essa ocorrência de “não” na oração principal de (5) retira o teor de certeza dessa oração – o que se costuma chamar modalização epistêmica

asseverativa – e, conseqüentemente, gera um período com conteúdo mais agramatical, no sentido de que causa estranhamento quanto à sua configuração prosódica e enunciativa.

Em (6) e (7), ocorre exatamente o contrário. O uso do verbo “saber” seguido da conjunção integrante “se” em (6) causa estranhamento porque há o embate de duas noções semânticas – o verbo “saber” veicula conteúdo de certeza, e a conjunção integrante “se” veicula conteúdo dubitativo. Talvez, os usuários da língua questionem essa construção pelo fato de ela portar conteúdo paradoxal (a certeza e a dúvida ao mesmo tempo).

A co-ocorrência de partícula negativa na oração principal e a sequenciação da conjunção integrante “se” em (7) conferem à construção global o que se costuma chamar modalização epistêmica dubitativa, o que confere ao enunciado um matiz de incerteza. Em linhas gerais, o produtor de (4) compromete-se mais com o que enuncia, e o produtor de (7) compromete-se menos. Esses graus de comprometimento, por conseguinte, são mediados pela estrutura das orações principais (todo o seu material linguístico evidencia esse processo) e pela sequenciação de determinada conjunção integrante (uma categoria em processo de gramaticalização).

Essa breve análise de casos particulares de usos de orações principais e conjunções integrantes recebe especial atenção em estudos recentes de gramaticalização. Não é só com o verbo “saber”, localizado na oração principal, que a conjunção integrante manifesta matizes significativos variados. Pesquisas recentes⁴ têm mostrado que verbos como “achar” e “parecer” veiculam igualmente graus variados de comprometimento do enunciador, a depender de sua configuração sintático-discursiva.

Ainda que seja bastante recente, a sugestão de um estudo que leve em conta a relevância das conjunções integrantes para a interpretação das orações principais redireciona o olhar do analista para uma outra ótica, a saber: considerando a segmentação e a divisão de orações, é válido dizer que as conjunções integrantes encabeçam orações substantivas, mas podem formar blocos cristalizados (de modo a veicular conteúdos de natureza discursiva) com as orações principais.

A sugestão de uma abordagem funcionalista das orações principais não desprestigia os fatores sintáticos envolvidos na articulação de orações, mas não deixa de fazer incursões pelo território dos usos linguísticos. A

⁴ Lima-Hernandes (2007, p. 187) aborda a questão da modalização epistêmica em verbos como “achar” e “parecer”.

observação da organização sintático-semântica das principais tem revelado um potencial discursivo para além de fatores como reconhecimento e classificação.

Por ora, pode-se dizer que ainda são iniciais os estudos sobre os valores semânticos das conjunções integrantes, mas eles têm contribuído para que haja uma revisão teórica da categoria, em termos de incidência e de frequência na língua. A gramaticalização é, portanto, um fenômeno envolto à mudança linguística e, neste domínio, o estudo das conjunções integrantes tem sido promissor, de modo a construir um quadro teórico em que não se pode esquecer todo o entorno do período, incluído neste caso o estudo das orações principais.

4. Combinação de itens na oração principal

Em artigo intitulado “Construções subjetivas”, Abraçado (2017) assim define esse tipo de construção:

As construções subjetivas são constituídas de oração matriz seguida de oração (ou orações) que respondem às mesmas demandas de um sujeito oracional. No entanto, esse sujeito não é revestido dos traços de um sujeito prototípico, pois detém traços negativos de agente, de tópico, de tema, de informatividade dada, de individuação e não pode ser avaliado segundo os critérios de animacidade. (ABRAÇADO, 2017, p. 167)

Neste estudo de Abraçado (2017, p. 167), dá-se especial relevância à constituição dos itens da oração matriz e à sua topicalização diante de orações substantivas subjetivas. De acordo com a autora (2017, p. 167), a oração matriz, “além da função predicadora, selecionadora da oração tida como sujeito”, assume a “função modalizadora (epistêmica, deôntica) podendo refletir ainda avaliação (expressa como apreciação, afeto e julgamento)”.

No exemplo (8), que foi retirado de Abraçado (2017, p. 170):

(8) “É incrível / que ele tenha vencido”.

(A oração matriz da construção subjetiva é expressa pelo adjetivo qualificativo antecedido ou não do verbo ser”.)

Esta posição da oração matriz (“É incrível”), anteposta à oração subjetiva (“que ele tenha vencido”), contribui, segundo a autora, para a veiculação das seguintes peculiaridades da oração matriz: a predicação do

sujeito oracional; o equilíbrio entre as formas verbais das duas orações; o acúmulo de valores textuais-discursivos nessas orações topicalizadas.

Operando um estudo sistemático em *corpus* do português brasileiro, Abraçado (2017, p. 189) pontua o processo de tensão discursiva criado pela estrutura verbo de ligação seguido de adjetivo posta antes de conjunção integrante. Nesta posição de tópico, segundo a autora, a oração matriz/oração principal assume os seguintes traços:

O primeiro ponto é a ordem em que as orações se posicionam. A posição inicial da oração matriz servirá como local de marcação de posicionamento/atitude do falante/escrevente que, cognitivamente, reconhece o espaço de sua expressão e, por isso, textualmente, aponta para o início da sentença, o que desencadeia a inversão do sujeito oracional, numa estrutura VS. Como resultado, a oração subjetiva apresenta-se pesada linguisticamente, e posicionada categoricamente, após a oração matriz [...]. (ABRAÇADO, 2017, p. 189)

Sobre o deslocamento de itens na estrutura interna e externa à oração principal, observam-se os casos reservados aos exemplos abaixo (em que há distintas formas de topicalização):

- (9) É incrível que ele tenha vencido.
- (10) Que ele tenha vencido é incrível.
- (11) Incrível é que ele tenha vencido.

Em (9), a oração principal encontra-se em posição prototípica: antecede a oração substantiva e cria com ela uma estrutura de tensão discursiva; Em (10), a oração principal encontra-se posposta à oração subjetiva: na tradição gramatical, esse posicionamento implica a posição prototípica de sujeito-predicado; em (11), houve mobilidade no interior da própria oração principal: na tradição gramatical, ocorre a mudança classificatória (de subjetiva para predicativa). Como se pode notar, o fator mobilidade sintática (entre a principal e a subjetiva, ou no interior da própria principal) pode sinalizar tensão discursivo-pragmática na produção dos enunciados.

Veja-se que também é possível essa mobilidade interna na oração principal por meio da estrutura pronome-verbo ou verbo-pronome:

- (12) Eu acho que a UERJ sairá da crise.
- (13) Acho eu que a UERJ sairá da crise.

Os estudos de constituição estrutural e de mobilidade das orações principais no âmbito do período composto têm efetivado a noção de que

existem sentidos veiculados a partir do arranjo e da mobilização dos constituintes nas orações principais e nas orações substantivas. As pesquisas de Abraçado (2017) sugerem que existem traços morfossintáticos das orações principais que revelam conteúdos pragmáticos e discursivos imersos na tensão do período composto.

Obviamente, a complexa organização dos itens da oração principal e o seu conseqüente uso revelam, por parte do enunciador, um monitoramento da linguagem, em que os conteúdos mais argumentativos, sobretudo no texto escrito, são concretamente dispostos com vieses discursivos intencionais.

5. Marcação de tipologia opinativo-argumentativa

Abraçado (2017) ressalta os aspectos tipológicos das orações matrizes no seguinte excerto:

O segundo ponto importante é a morfossintaxe da oração matriz, estrutura verbal em 3ª pessoa do singular, forma unipessoal, que permite ao falante/escrevente simular o distanciamento do assunto abordado e, certamente, simular o próprio descomprometimento da informação veiculada. (ABRAÇADO, 2017, p. 189)

A constituição morfossintática das orações principais que encabeçam orações substantivas tem revelado a marcação de uma sequência tipológica (itens linguísticos) que configura a ordenação de determinados gêneros textuais por meio da tipologia discursivo-argumentativa.

Por se localizar na estruturação do período composto por subordinação, a oração principal anteposta à oração substantiva pode veicular, por intermédio de sua topicalização, marcas textuais de argumentação, em que o enunciador lança mão de estratégias para persuadir e para convencer o outro.

Decat (2010, p. 234-6) aborda a questão das “estruturas retóricas” dos gêneros textuais. A autora (2010, p. 234-6), em seus estudos de linguagem em uso, mapeia as estruturas linguísticas de alguns gêneros para pontuar que há uma estabilidade dessas estruturas e as conseqüentes intenções textuais específicas de determinados gêneros. Nesse sentido, as marcas linguísticas da receita (os verbos de comando estruturados no imperativo) dão prova de que esse material linguístico repete-se, por exemplo, em todas as receitas como um protótipo (é uma estruturada esperada).

As orações principais que precedem as orações substantivas têm, por conseguinte, um potencial discursivo e uma estrutura retórica, na medida em que podem figurar em determinados gêneros textuais, tais como: artigo de opinião, editorial, carta de leitor (para citar alguns). Essa materialidade dos usos da oração principal traz determinadas motivações para o estudo de marcas opinativas nesses gêneros textuais, a saber: o enunciador pode comprometer-se; o enunciador pode proteger a própria face.

6. Considerações finais

A seguir transcreve-se uma carta de leitor, em que as estruturas argumentativas veiculam o conteúdo retórico opinativo da parte do enunciador. Veja-se a relevância discursiva das orações principais:

Acredito que nem a própria VEJA tenha noção do profícuo e imenso trabalho social dessa reportagem digna de prêmios e aplausos. Jamais se saberá quantas vidas vão se poupar em decorrência desse magnífico e profundo atrevimento jornalístico... Dá orgulho e satisfação ser leitor dessa enciclopédia semanal. Cumprimento a jornalista Natalia Cuminal e a revista VEJA por suas sempre relevantes reportagens – foi demais, e sei que vem mais! [Celso Borges / Uberaba, MG] [Veja, 23/01/2013]

A carta de leitor apresenta duas construções com oração principal – uma que inicia e a outra que encerra o texto. Ambas marcam, em primeira pessoa, a opinião do enunciador, o leitor da Revista Veja. As duas orações principais ratificam o conteúdo da carta, que, em linhas gerais, dirige um elogio à revista.

A primeira oração principal, que está em posição de tópico na carta, porta um verbo de matiz semântico voltado à volição, ou seja, o elogio do leitor parte de uma concepção bastante particular do que seja uma reportagem bem elaborada. Todos os períodos que se seguem após esta construção confirmam a intencionalidade do leitor, que tem a oportunidade de parabenizar a reportagem.

A segunda oração principal, sublinhada no fim do texto, denota na linha discursiva um conteúdo semântico da certeza. Por meio do verbo “saber”, o leitor não só tem certeza do que se sucederá após a publicação da primeira reportagem, como também compromete a Revista Veja, no sentido de que o corpo editorial terá de dar o seu melhor para publicar matérias tão relevantes quanto àquela que se está elogiando.

Sintaticamente, as orações principais encabeçam e encerram o texto, respectivamente. A posição de ambas, no início do período, ratifica

a noção de que elas criam uma tensão textual. Por meio do monitoramento sintático, o leitor tem consciência de sua participação no que escreve.

Discursivamente, as orações principais comprometem o leitor no sentido de que ele ora parece comportar-se como um leitor pró-ativo da Revista, ora parece “autorizar” o que se pode ou não veicular nas reportagens da Revista. De modo geral, este leitor configura-se como um filtro do que se deve ou não publicar semanalmente na *Veja*. Ele parece ser o leitor que fornece o *feedback* diário, aquele que autoriza outras leituras de outros leitores.

Como se pode observar, o tratamento sintático-discursivo das orações principais parte, neste trabalho, de uma perspectiva microtextual – a escolha da oração e da conjunção integrante em si – para uma perspectiva macrotextual – a oração principal contribui significativamente para a marcação das particularidades enunciativas. O conteúdo estrutural endossa, portanto, a tipologia textual opinativo-argumentativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÇADO, Jussara. Construções subjetivas. In: BAGNO, M. *et al.* *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

CASSEB-GALVÃO, Vânia. Tratado geral sobre gramaticalização. In: _____ *et al.* *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: MARINHO, J.H.C. *et al.* *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DIAS, Nilza Barrozo. Estudos de caso: gramaticalização de conjunções. In: CASSEB-GALVÃO, V. *et al.* *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Gramaticalização e ensino. In: CASSEB-GALVÃO, V. *et alii.* *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

APRESENTAÇÃO
(do Dossiê)

Como resposta à Capes, que não se dignou em aceitar os argumentos dos diversos recursos que impetramos nós, professores doutores de diferentes Instituições Acadêmicas e Membros da família cifefiliana, indignados com o último Qualis (Extrato C), informado no Relatório de Avaliação Quadrimestral 2017/2022, esta Revista *Philologus* (RPh) inaugura a Sessão Dossiê com este “Estudos de Linguagens para a Integração de Culturas desde a UNILA”, que é o primeiro de uma série promissora.

Com a abertura dessa Sessão Dossiê, esperamos reafirmar o nosso compromisso com a qualidade dos textos que publicamos, uma vez que a RPh é um periódico tradicional, que, desde 1995, vem mantendo um padrão, que é considerado de excelência pela Academia. Doutores, Mestres e seus Orientandos de Programas renomados vêm submetendo seus textos periodicamente em nossa RPh.

Este primeiro Dossiê “Estudos de Linguagens para a Integração de Culturas desde a UNILA”, sob a Organização da Prof^a Dr^a Francisca Paula Soares Maia (UNILA), brinda-nos com oito artigos: cinco em português, dois em língua espanhola e um em língua inglesa, dos Membros do Grupo de Pesquisas da UNILA, do qual a Prof^a Dr^a Francisca Paula é a Coordenadora; todos versando sobre a relação entre a teoria e a prática no estudo da linguagem como elemento integrador de culturas diversas, também apresentam reflexões sobre como se dá o processo de construção de conhecimento científico dos respectivos pesquisadores. Neles, os autores procuraram considerar visões teórica-pedagógicas fundamentais de diferentes autores renomados e, sobretudo, as suas experiências, no sentido de promover mudanças nos paradigmas e crenças em relação às práticas docentes, envolvidas nas diferentes situações-problema.

Propostas de como se podem equalizar os eventuais conflitos linguísticos nos diversos encontros de diferentes culturas se podem observar nos artigos ora apresentados. No primeiro artigo, por exemplo, os autores enfatizam a necessidade de implementar políticas inclusivas e descentralizadas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e linguística de Loreto, no Peru.

Num outro artigo, os autores propõem a adoção de práticas de transletramento e uma perspectiva decolonial, que valorizam as experiências

culturais locais do Brasil e do Benin e buscam promover uma integração cultural inclusiva e equitativa nas políticas educacionais. Num terceiro artigo, procura-se investigar como os direitos educacionais têm sido garantidos pelo Estado e exercidos por crianças, jovens e adultos imigrantes na Argentina, no Brasil e no Chile. Há um que reflete sobre a realidade da fronteira Brasil–Argentina–Paraguai, e outro, sobre um caso (vestígios textuais da amizade entre dois nobres viajantes), em 1870, na Colômbia. Há, ainda, um artigo que tematiza a vitalidade do guarani na América do Sul, e outro, que reflete sobre o aplicativo Duolingue como um instrumento de aprendizagem coletiva de línguas. Por fim, há um artigo que destaca a importância de se criarem políticas públicas linguísticas que tratem da aprendizagem da língua portuguesa para falantes de outras línguas.

Em suma, a leitura desses textos chega ao nosso leitor de forma prazerosa e fluídica, em virtude do agradável trabalho, que une o rigor de uma responsável pesquisa de campo com as respectivas fundamentações teóricas. Logo, nessa RPh 90, oferecemos ao público-leitor o ótimo resultado dos estudos do Grupo de Pesquisa da UNILA, coordenado pela Prof^{ra} Dr^a Francisca Paula, a quem agradecemos pela tarefa de reunir tais artigos nesse nosso primeiro Dossiê, que nos é oportuno e promissor. Oportuno, por nos possibilitar demonstrar a nossa real capacidade a quem, por ventura, desconhece a tradição desta nossa RPh e, por conseguinte, desmerece o seu consuetudinário valor para a Academia; promissor, por ser um novo canal, em que diferentes professores doutores, normalmente Membros dessa grande família cifefiliana, serão convidados para atuarem como organizadores de dossiês e provarem a sua inerente capacidade de pesquisador e avaliador.

Cabe-nos, ainda, parabenizar a todos os autores desta RPh 90 pela confiança depositada no nosso trabalho com a submissão de seus artigos, e desejar que os eventuais leitores se deleitem com essa publicação e possam se beneficiar com as reflexões nela apresentadas.

Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2024.


Editor-Chefe da Revista *Philologus*

Chamada para submissão de artigos:

Estamos recebendo submissões para o Dossiê “Estudos de Linguagens para a Integração de Culturas desde a UNILA”.

Esse Dossiê terá como ponto de partida trabalhos do Grupo de Pesquisa da UNILA, mas também podem submeter seus artigos os Colegas Doutores ou Mestres, tendo como coautores os seus orientandos.

Em princípio, a proposta desse dossiê visa explorar a relação entre a teoria e a prática no estudo da linguagem como elemento integrador de culturas diversas. Também se espera refletir sobre como se dá o processo de construção de conhecimento científico dos respectivos pesquisadores, considerando suas experiências, no sentido de promover mudanças nos paradigmas e crenças em relação às práticas docentes, envolvidas na situação-problema, de modo que possam ser equalizados os eventuais conflitos linguísticos no encontro de diferentes culturas.

Neste dossiê, serão aceitos artigos de pesquisa ou relatos de experiência fundamentados que contemplem temas relacionados ao uso de línguas de diferentes culturas em contato.

Esclarecimentos importantes:

1. Pode ser em espanhol, inglês ou português.
2. Prazo para a submissão: até 10 / 12 / 24.
3. Normas: Acesse <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/normas>
4. Previsão de publicação: 20 / 12 / 24.

Obs.: Os textos também podem ser enviados diretamente para a Organizadora desse projeto: Prof^ª Dr^ª Francisca Paula Soares Maia (paula.maia@unila.edu.br).

**ADVANCES AND CHALLENGES IN EDUCATIONAL
AND ECONOMIC POLICY IN LORETO, PERU:
A REVIEW IN THE BICENTENNIAL YEAR (2021)**

Bill Eglinton Flores Maricahua (UNILA)

billflores1993@gmail.com

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

fpaolasmai@gmail.com

ABSTRACT

This research analyzes the complex educational, economic, and linguistic reality of the Loreto region in Peru. It highlights the importance of understanding the geographic and cultural context of this Amazonian region, as well as its economic relevance due to its natural resources and strategic position in Peruvian geopolitics. Despite its natural wealth, Loreto faces numerous challenges, including inadequate investment in education and basic infrastructure such as water and sewage. Additionally, the linguistic and cultural diversity of the region presents further difficulties in the educational sphere, especially due to standardized educational policies that do not consider the specific needs of indigenous communities. This article also discusses the educational and economic policies applied during the government of Pedro Castillo Terrones, as well as the results and challenges encountered in implementing Peru's Bicentennial Plan in 2021. It points out the failure to meet certain goals, especially in terms of investment per student and educational quality. In conclusion, the need to implement inclusive and decentralized policies that recognize and value the cultural and linguistic diversity of Loreto is emphasized. This requires an equitable allocation of resources, the strengthening of educational infrastructure, and the promotion of bilingual intercultural programs. Furthermore, the importance of a comprehensive approach that addresses the specific needs of each community and promotes the active participation of all parties involved is emphasized.

Keywords:

Peru. Economic Policy. Educational Policy.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a complexa realidade educacional, econômica e linguística da região de Loreto, no Peru. Ela destaca a importância de compreender o contexto geográfico e cultural desta região amazônica, bem como sua relevância econômica devido aos seus recursos naturais e posição estratégica na geopolítica peruana. Apesar de sua riqueza natural, Loreto enfrenta inúmeros desafios, incluindo investimentos inadequados em educação e infraestrutura básica, como água e esgoto. Além disso, a diversidade linguística e cultural da região apresenta mais dificuldades na esfera educacional, especialmente devido às políticas educacionais padronizadas que não consideram as necessidades específicas das comunidades indígenas. Este artigo também discute as políticas educacionais e econômicas aplicadas durante o governo de Pedro Castillo Terrones, bem como os resultados e desafios encontrados na implementação do Plano Bicentenário do Peru em 2021. Ele aponta o fracasso em atingir certas metas, especialmente em

termos de investimento por aluno e qualidade educacional. Em conclusão, é enfatizada a necessidade de implementar políticas inclusivas e descentralizadas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e linguística de Loreto. Isso requer uma alocação equitativa de recursos, o fortalecimento da infraestrutura educacional e a promoção de programas interculturais bilíngues. Além disso, a importância de uma abordagem abrangente que trate das necessidades específicas de cada comunidade e promova a participação ativa de todas as partes envolvidas é enfatizada.

Palavras-chave:

Peru. Política Econômica. Política Educacional.

1. Introduction

Firstly, it is vital to understand the educational, economic, and linguistic reality of the Loreto region. This region is geographically located in the Peruvian territory known as the northeastern area, essentially in the Peruvian Amazon. It borders vital and strategic countries for Peru, such as Brazil, Colombia, and Ecuador. Furthermore, this region is characterized by the presence of indigenous languages, including communities such as the Tikunas, Boras, and Kokamas, to name a few. In addition, Spanish is also used as the main language of communication, both educationally and economically/commercially.

However, it is necessary to ask the following question: Why is it important to study the educational, economic, and linguistic policy of the Loreto region in Peru? A key point regarding this question lies in the geopolitical position of the region; it shares natural resources with the entire Peruvian state such as oil, gas, gold, wood, as well as various lands to produce oil palm, rice, and soybeans. Additionally, the region is intrinsically linked to the Amazon River, which implies a greater water capacity than the coastal and Andean regions of Peru.

In this way, in a country primarily exporting raw materials like Peru, the Loreto region presents itself as an essential territory for the country's economic independence. Nevertheless, according to data from the Peruvian Institute of Economics (2021), the Loreto region faces both economic and educational difficulties, consistently ranking last in economic and educational competitiveness. It remains "(...) the least competitive region in the Education pillar for the sixth consecutive year. The region is in the last place in the school attendance indicator and in the two infrastructure indicators: schools with the three basic services and internet access" (IPE, 2021, p. 12).

In addition to the situation described in the previous paragraph, the Loreto region still lacks basic aspects such as access to water and sewage. Since 2009, the Central Reserve Bank of Peru (BCRP by its Spanish acronym) has corroborated this, stating that “the indigenous population of Loreto aged 15 and older is 19.7% and 17% greater than the urban population. Water supply is mainly from rivers or springs” (BCRP, 2009, p. 19-20). Furthermore, considering the Human Development Index (HDI), up to the year 2020, the Loreto region “ranks sixteenth among the 24 regions of Peru” (FLORES, 2020, p. 78).

Moreover, the Loreto region presents complex political, social, economic, linguistic, and educational challenges. Thus, the gross school attendance rate for the population aged 12 to 15 years increased from 2007 to 2017, although there are difficulties in measuring the quality of learning, which places students from Loreto in the last positions in the application of the Student Census Evaluation tests (CONGRESS OF THE REPUBLIC, 2019, p. 9). On the other hand, there is a complex economic context for Loreto “upon completing educational levels, students from Loreto have fewer opportunities to find quality, well-paying employment compared to students from coastal or Andean regions” (FLORES, 2020, p. 81).

Besides, the difficult situation in the region contrasts with the educational, economic, and linguistic plans applied by recent governments in Peru. Since the introduction of neoliberal education outlined in the 1993 Political Constitution of Peru, the region has suffered from the application of standardized educational policies that fail to consider the ethnic and linguistic diversity of the Loreto region. “This is the mistake of Peruvian education when addressing the reality of Loreto, and especially the Amazon. In this sense, the intercultural and linguistic-cultural issues of Loreto are linked to linguistic-cultural diversity” (FLORES, 2020, p. 81).

Therefore, in Loreto, heterogeneous realities and a complex educational, economic, and linguistic situation can be observed. Consequently, the following outlines the results of the educational-linguistic policy applied during the government of Pedro Castillo Terrones, along with improvement plans implemented in the Loreto educational system, and the establishment of the Bicentennial Plan of Peru by 2021, specifically focusing on the strategic axis of Education and Economy.

2. Results

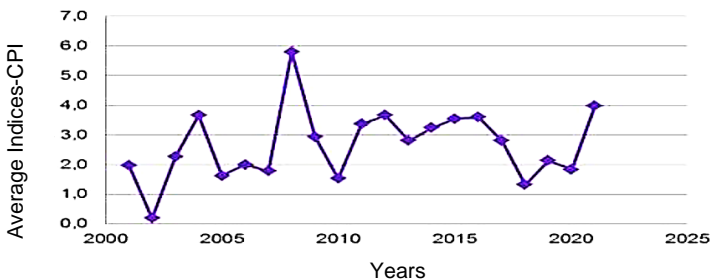
The systematic public policy applied in Peru is presented in the Bicentennial Plan of Peru 2021, which was the result of a participatory construction by the main centers of power of the Amazonian-coastal-Andean country in social, political, educational, linguistic, and economic aspects. Therefore, the Bicentennial Plan of Peru aimed to set the particular interests of what Peru should be until the year 2021. Based on Legislative Decree No. 1088 and the determination of the National Center for Strategic Planning, six strategic axes were outlined (Cf. CEPLAN, 2011): fundamental rights and human dignity; opportunities and access to services; state and governance; economy, competitiveness, and employment; regional development and infrastructure; and natural resources and environment. Said plan contemplates the comprehensive development of all Peruvians; consequently, strategies are determined that lead to the conjunction of “political freedom, civil rights, economic and social opportunities, personal protection, and transparency in public management” (Cf. CEPLAN, 2011, p.1). Although the concept of development is holistic, it is essential to note that Education and the Economy are essential for achieving Peru's economic development, combined with other public policies applied throughout the Peruvian territory.

Thus, the Bicentennial Plan of Peru 2021 aimed to integrate public policies that would enable the development of the most fragile areas of Peru during a period characterized by economic, political, and social upheavals. In this sense, Peru's educational and economic policy in 2021 focused on improving the conditions of economic dependence in the most vulnerable regions, such as Loreto, and also on improving educational difficulties. Consequently, the following section presents the educational and economic reality of Peru up to 2021, detailing the inflation rate, government spending on Education, as well as the illiteracy rate, school attendance frequency, and educational performance.

Regarding this, during the year of government of former President Pedro Castillo Terrones, the Bicentennial Plan of Peru 2021 had been implemented in most parts of the country; although there were still difficulties in measuring the quality of learning, as well as improving basic services throughout the Peruvian territory, with more emphasis on Amazonian and Andean regions. Thus, following the announcement of the investment of 10% of GDP in the Education sector and the determination of a cultural approach in all public policies, Peru's educational, economic, and linguistic policy aimed to bridge the learning and economic gaps left by

the application of erroneous measures in previous governments, especially during the Covid-19 pandemic. Hence, the intention to manage a more solid budget to resolve educational problems was set on strengthening institutional structures and determining a solid economic plan. However, given the inflation rates of 1.8% and 4% in the years 2020 and 2021 respectively, the government of Pedro Castillo Terrones had to prioritize its macro-educational interests, since the public spending capacity “was set at S/. 1,830,388.68 and S/. 1,740,506.15 Peruvian soles, respectively” (FLORES, 2023, p. 70).

Figure 1. Inflation in Peru 2001-2021.



Source: BCRP Data (2022).

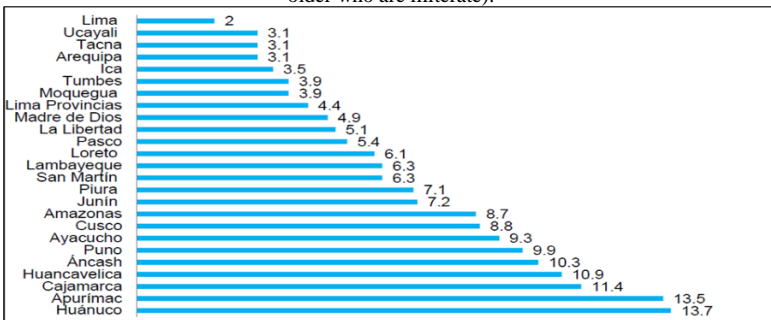
As a result, the promise to increase from 3% to 10% of GDP for the Education sector lacked feasibility, since Peru's immediate interest was controlling inflation and reducing public spending following the impact of Covid-19. Consequently, in the educational sector:

Despite the funding of educational projects in infrastructure and social demand, political issues, inflation, and parliamentary clashes, along with abrupt changes in Ministers of Education, led to a breakdown of the national educational budget structure. Consequently, this complex situation with scant investment in education and constantly fluctuating inflation affected the ability to meet the social demand of educational institutions and teachers. Additionally, it impacted on the adaptability of educational materials, food for rural and marginal urban schools, and access to new educational opportunities at the higher education level through scholarship grants and opportunities for youth finishing secondary education throughout the country. (FLORES, 2023, p. 71)

Additionally, with the intention of reducing public spending, former President Pedro Castillo Terrones requested the reduction of bilingual

intercultural schools through the application of a reductionist and economist educational policy that did not meet the immediate needs of Loreto's students. Therefore, "The Ombudsman's Office of Peru and associations of indigenous communities expressed opposition to the document. After that, the Ministry of Education backtracked" (Morales, 2022, p. 1). The immediate consequence of the reduction in the educational budget and the neglect of the specific school needs of Peru's rural communities, especially the peasant and indigenous groups in the Amazonian and Andean regions, can be seen in the illiteracy rate of the regions of Peru (see Figure 2).

Figure 2. Illiteracy (rank among 25 regions, percentage value of the population aged 15 and older who are illiterate).

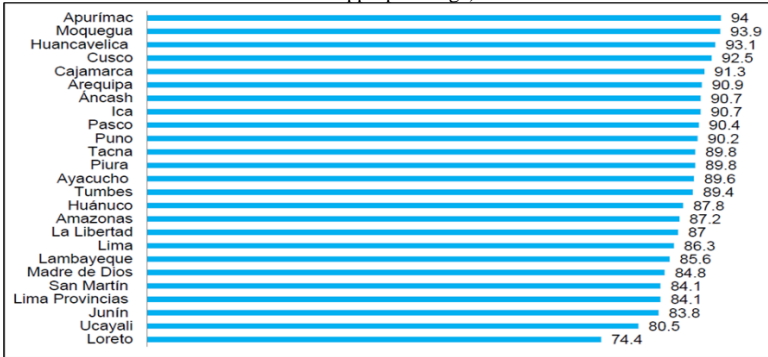


Source: INEI-SIRTOD (2009-2014), INEI-ENAO (2015-2019), and IPE (2021).

The situation in Loreto and Andean regions such as Huánuco, Apurímac, Cajamarca, Huancavelica, Áncash, Puno, and Ayacucho is among the most concerning. These areas continue to experience governmental neglect, limited educational budgets, and low regional competitiveness. In the short term, this means few opportunities for improving the quality of life for Peruvian students. In the labor market, they will be the ones "earning an income below the minimum vital wage by 2021" (IPE, 2021, p. 1). Conversely, school attendance for Peruvian students aged 3 to 16 was impacted by the reduction in the education budget, as well as the increased need for adolescents to participate in economic activities to support their families, especially in Amazonian and Andean regions. In this regard, with the intention of reducing student dropout rates, the government of Pedro Castillo Terrones "invested S/.170.7 billion Peruvian soles, which led to the implementation of educational programs affecting the pedagogical quality of teaching and learning processes and evaluation" (FLORES, 2023, p. 89). However, due to the limited management capacity and fragile decentralization of Peru, Amazonian regions such as Loreto and Ucayali

showed concerning post-pandemic rates of 74.4% and 80.5%, respectively.

Figure 3. Basic School Attendance (rank among 25 regions, percentage value of the population aged 3 to 16 attending preschool, primary, and secondary education at the appropriate age).



Source: INEI-ENAH0 (2015-2019) and IPE (2021).

In this regard, low school attendance rates in Amazonian regions are not solely due to the limited budget of 2021 but also because of an educational system that aims to standardize and overlooks the heterogeneity of Peru's geographical space and the ethno-cultural diversity of the Amazonian-coastal-Andean country. In this sense, there is still a concerning dependency on the national educational budget. Regional governments in Peru rely on the annual budget allocated by the Ministry of Education and approved by the Congress of the Republic, thus deepening the centralization and structural dependency of regional educational systems.

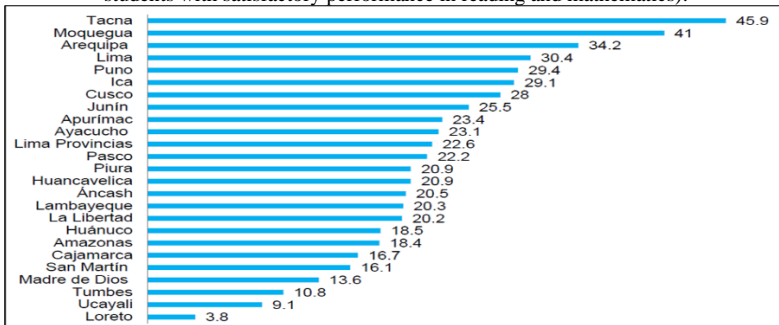
Consequently, Peru's educational development is linked to the 2021 investment by the Peruvian state, totaling S/6,468 million Peruvian soles, aimed at providing basic quality conditions in the educational institutions of the Peruvian school system. In this context, from the restoration of democracy and specifically during the Bicentennial period, regions such as Tacna, Moquegua, Arequipa, and Lima achieved primary education performance percentages in reading comprehension and mathematics at the 2nd/4th level of 45.9%; 41%; 34.2%; and 30.4%, respectively. This contrasts with the results of regions such as Loreto, Ucayali, Tumbes, and Madre de Dios, among others, with 3.8%; 9.1%; 10.8%; and 13.6%, respectively (see Figure 4). (FLORES, 2023, p. 91)

Regarding this matter, the economic and educational dynamics are determined by the immediate needs of the central government, which are influenced by the behavior of the economy. Consequently, it can be

asserted that Peruvian education, especially in Amazonian and Andean regions, is determined by the economic outcomes for the country.

Thus, regions with greater industrial or agro-export development tend to possess better educational services and larger budgets. Additionally, regions with better access to the capital, Lima, are able to access basic services. Consequently, the Amazonian regions, which are more distant from the Peruvian capital, tend to develop an educational microsystem, encountering inherent difficulties due to linguistic diversity. This results in a complex dynamic of structural dependency and fragile cooperation with the central government, combining the learning of the native language and Spanish.

Figure 4. Primary School Performance (rank among 25 regions, percentage of 2nd/4th grade students with satisfactory performance in reading and mathematics).



Source: MINEDU-ECE (2019) and IPE (2021).

The Amazonian regions, particularly Loreto, rank among the lowest in various indicators, both economic and educational. This situation is primarily due to the structural dependence of the region on governmental directives and the annual budget. Consequently, the complex educational and linguistic diversity of the Loreto region clashes with the differing needs of governmental power groups. Despite the establishment of a standardized public policy to improve educational and economic conditions as specified in the Bicentennial Plan of Peru towards 2021, and the establishment of a cultural education policy under the government of Pedro Castillo Terrones, compounded by the COVID-19 pandemic, have exacerbated the educational fragility of the Loreto region.

Due to ongoing issues such as school dropouts, limited budgets, truancy, and minimal academic performance, the region will continue to be considered non-competitive. Hence, students from Loreto upon

completing Basic Regular Education (EBR by its Spanish acronyms), will have fewer opportunities to enter the labor market or pursue university and/or technical studies.

In this context, the Amazonian regions have the least favorable conditions for economic and educational development, primarily because the Education pillar relies entirely on the economic trends of both Peru and its regions. According to Flores (2023):

In this regard, despite efforts to improve educational quality, increase spending per student, and enhance learning outcomes, the goal of tripling the annual investment per student has not been achieved. This objective was outlined in the Bicentennial Plan of Peru towards 2021. As a result, this shortfall has led to fewer opportunities for quality education. Consequently, it has hindered the development of competitive Peruvian citizens who can participate equally in various spheres of human interaction in Peru. (FLORES, 2023, p. 98-9)

It is highlighted here that, although efforts have been made to improve educational quality, increase spending per student, and enhance learning indices, the goal of tripling the annual investment per student has not been achieved. As a result, educational and economic disparities have worsened in the post-pandemic period.

3. Conclusions

The Loreto region, despite its wealth in natural resources and its significance to the Peruvian economy, faces substantial economic and educational challenges. The inadequate investment in educational infrastructure and basic services such as water and sewage, along with the region's economic dependence on the central government, contributes to its precarious situation.

Likewise, the linguistic and cultural diversity of Loreto, with the presence of various indigenous communities, poses additional challenges in the educational field. The absence of inclusive policies and the standardized approach of national education fail to cater to the specific needs of these communities, contributing to educational and linguistic gaps. Moreover, the reliance on central government decisions and resources continues to reinforce centralization and limits regional autonomy. This unequal distribution of funds and resources hinders educational and economic opportunities in Loreto, especially when compared to more developed regions in the country.

In summary, the COVID-19 pandemic has further worsened the educational and economic disparities in Loreto. Austerity measures and reductions in the educational budget have negatively impacted on the quality of education and access to economic opportunities, particularly for the most marginalized communities.

Therefore, to effectively address the educational, economic, and linguistic challenges in Loreto, it is crucial to implement inclusive and decentralized policies. These policies should acknowledge and value the region's cultural and linguistic diversity. This involves the equitable allocation of resources, strengthening educational infrastructure, and promoting bilingual intercultural programs that respect and uphold the cultural identity of indigenous communities.

As such, public policy plays a crucial role in resolving the educational, economic, and linguistic challenges in this region of Peru. A comprehensive approach that acknowledges and values the cultural and linguistic diversity of the region, as well as its geopolitical and economic importance is required. Implementing inclusive and decentralized policies is essential for ensuring equitable and sustainable development in Loreto.

In consequence, it is vital for public policies to focus on improving educational infrastructure and basic services in the region. This includes the construction of adequate schools, the provision of potable water and sewage systems, and access to information and communication technologies, especially in rural and remote areas.

In a similar vein, it is crucial to promote educational programs that honor and support the linguistic and cultural diversity of Loreto. This includes introducing bilingual intercultural programs that enable students to learn in both their native language and Spanish. Such programs should be customized to meet the unique needs of indigenous communities and encourage a sense of cultural and linguistic pride.

In addition, ensuring a fair distribution of educational resources and funds in Loreto is central. This involves decentralizing decision-making and empowering local authorities to manage resources effectively. Policies should also encourage active community involvement in developing and implementing educational, economic, and linguistic strategies.

Moreover, it is decisive to address the economic disparities in the region, particularly in terms of access to employment and economic opportunities. This can be achieved through economic policies that

encourage local development and economic diversification, as well as facilitating employment opportunities in key sectors such as sustainable tourism and agriculture.

In conclusion, achieving sustainable and equitable development in Loreto and similar regions requires an integral approach. This approach should address the specific needs of each community, promote inclusion and diversity, and encourage the active participation of all involved parties in the formulation and implementation of educational and economic policies.

REFERENCES

CEPLAN. *Pronósticos y escenarios: educación en el Perú al 2030. La aplicación del modelo international futures*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2015. Available at: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1057117/ifs_educacion_final_para_web_15-03120200728-16199-1r8vu38.pdf. Accessed on: Mar. 10, 2024.

CEPLAN. *Plan Bicentenario El Perú hacia el 2021*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2011. Available at: <http://www.bosques.gob.pe/archivo/planbicentenario.pdf>. Accessed on: Mar. 10, 2024.

FLORES MARICAHUA, Bill Eglinton. *Estudo da política educativa linguística loreтана durante o último ano de governo de Ollanta Humala Tasso (2016): uma visão sobre a situação educativa linguística loreтана*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais) – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020.

MORALES ISLA, María. Un año de gobierno de Pedro Castillo: un breve recuento de las promesas incumplidas. La República. Available at: <https://data.larepublica.pe/un-ano-de-gobierno-de-pedro-castillo-un-breve-recuento-de-las-promesas-incumplidas/#:~:text=La%20Defensor%20C3%ADa%20y%20asociaciones%20de,de%20los%20C3%BAltimos%20seis%20a%C3%B1os>. Accessed on: Mar. 20, 2024.

Other sources:

IPE. *Índice de competitividad regional*. Lima: Instituto Peruano de Economía, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Presupuesto 2021. Sector Educación. Lima: Minedu, 2021. Available at: https://www.congreso.gob.pe/Docs/comisiones2020/Presupuesto/files/sectores/educacion/presentacioncongreso_20oct_upp_vfff.pdf. Accessed on: Mar. 12, 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Evaluaciones Censales*. Oficina de Medición de la Calidad. Lima: Minedu, 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Decreto Supremo N° 262-2022-EF*. Diario Oficial el Peruano, Minedu: 2022.

MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS. *Guía de Orientación al Ciudadano del Presupuesto Público 2021*. Proyecto de Ley. Lima: MEF, 2021. Available at: https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/documentac/guia_orientacion_ciudadano2021_proyectoley.pdf. Accessed on: Mar. 16, 2022.

**BREVE ESTUDO DE CASO SOBRE A FERRAMENTA
DUOLINGO – APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADAS
POR DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS E DIGITAIS**

Cláudio Costa Lima Monteiro (UNILA)
emaildoclaudio1@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo, além de incrementar a cultura de aprendizagem coletiva de línguas por meio de jogos, é propor uma ferramenta de inovação nessa linha, propagando métodos de aprendizagem por meio da gamificação adaptativa com esforço pessoal. Nesse texto, é apresentado o histórico, bem como críticas e algumas peculiaridades do objeto de estudo, com aprendizagem de idiomas e entretenimento. O termo *Affordance* foi cunhado pelo psicólogo James J. Gibson (1904-79) e depois introduzido nas disciplinas de interação homem-máquina. No caso do aplicativo Duolingo, ou de ferramentas como *WhatsApp*, o conceito de *Affordance* tem o sentido ajustado a ampliação do potencial de uso e suas aplicabilidades para diferentes povos, culturas e especificamente no sentido de superação de fatores culturais, sociais e do tradicionalismo ancestral, que por vezes pode ser um fator impedor de modernização e aperfeiçoamentos de métodos e modos de convívio com mais acesso, usabilidade, praticidade, jogos com conteúdo e que conjugam entretenimento e cognição de modo inteligente.

Palavras-chave:

Gamificação. Inovação. Texto injuntivo.

ABSTRACT

The objective of this article, in addition to increasing the collective culture of language learning through games, is to propose an innovation tool along these lines, propagating learning methods through adaptive gamification with personal effort. In this text, the history is presented, as well as criticisms and some peculiarities of the object of study, with language learning, entertainment and quality of life. The term *Affordance* was coined by psychologist James J. Gibson (1904-79) and later introduced into the disciplines of human-machine interaction. In the case of the Duolingo application, or tools such as *WhatsApp*, the concept of *Affordance* has the meaning adjusted to the expansion of the potential of use and its applicability for different peoples, cultures and specifically in the sense of overcoming cultural, social factors and ancestral traditionalism, which can sometimes be an impeding factor for modernization and improvements of methods and ways of living with more access, usability, practicality, games with content and that combine entertainment and cognition in an intelligent way.

Keywords:

Gamification. Innovation. Injunctive text

1. Introdução

Desde 2004 o pesquisador Wilson Leffa trouxe para a academia brasileira, de modo ousado, a proposta da gamificação adaptativa para aprendizagem de idiomas, em dois artigos aqui citados. O referido autor aborda a temática que abre caminho para estudos de caso. Nesse breve artigo será descrito o aplicativo Duolingo, que segue o paradigma da complexidade na medida em que apresenta um modelo de texto injuntivo com instruções, recompensas e um percurso a ser percorrido, que tem no valor da aprendizagem de idioma seu principal objetivo.

Deste modo trata-se de um jogo (texto) diferenciado e que contribui para qualidade profissional, qualidade de vida e desenvolvimento de *skills*. As *affordances*, contribuições, aplicabilidades, funcionalidades e críticas ao modelo de aprendizagem mediada por dispositivos, como computador ou celular (CALL) é o megafoco desse artigo.

A questão do crescimento de hábitos digitais é uma tendência entre os jovens brasileiros em todo mundo. Os interesses na aprendizagem de idiomas, especialmente de modo gratuito é capaz de romper barreiras, gerar maior acesso ao conhecimento, novas culturas e a ampliação da visão de mundo, além da erudição pessoal e capacidade de comunicação. Existem games que têm o objetivo simples de entretenimento ou outros de descarregar a tensão, como os jogos de armas, mas nesse caso temos a exceção de um jogo no qual o seu criador já declarou que sua **missão é democratizar a educação e aprendizagem de idiomas**.

Luis Von Ahn (1978), o guatemalteco que junto com seu aluno Severin Hacker (1984) em 2009 idealizou o projeto da ferramenta que associa ranking com aprendizagem de vocabulário e aquisição de habilidades linguísticas, que foi desenvolvido por uma equipe de seis pesquisadores de países diversos do mundo: Antonio Navas, Vicki Cheung, Marcel Uekermann, Brendan Meeder, Hector Villafuerte, e Jose Fuentes. O idealizador Ahn com trinta e um anos naquela data, tinha o claro propósito, além da questão comercial, de tornar acessível a aprendizagem de diversos idiomas a um maior número de pessoas.

Atualmente, o Duolingo tem milhões de usuários e oferece quarenta e um idiomas, um a mais de que o curso Berlitz e dezesseis a mais de que o curso Rosetta Stone. São 100 milhões de assinantes no período anual. O aplicativo tem assinatura paga, mas também a modalidade gratuita na categoria *freemium*, sendo compatível com a maioria dos dispositivos *iPhone*, *iPad* e *iPod*.

Na data de 2013, o aplicativo foi disponibilizado na plataforma Android, sendo baixado em mais de um milhão de vezes nas três primeiras semanas, tornando-se o “aplicativo número 1” na categoria “educação” da Google Play Store. Também foi reconhecido como referência no Brasil pelo prêmio Ibest. O Duolingo, é acessível pela internet, e não visa substituir os professores, sendo essa uma das suas principais críticas e resistências ao seu modelo, além do medo da chamada plataformização, da banalização, da desvalorização dos professores de línguas estrangeiras tradicionalistas e condicionados pelo modelo estagnado do passado.

Por outro lado, a ferramenta Duolingo representa importante quebra de resistência, podendo ser usada pelo docente para acompanhar o progresso dos aprendizes através do *Duolingo for Schools* e designar atividades que podem ser resolvidas em sala ou em casa. Vale reforçar que a referida ferramenta é usada por governos como algo oficial e institucionalizado como catalisador de estudos autodidatas.

2. *Affordances*

A teoria da *affordance* se aplica a qualquer relação homem-máquina e neste artigo será ajustada tanto à autoaprendizagem autodidata, quanto ao uso da ferramenta como suporte de ensino, ao modo CALL aprendizagem mediada por dispositivos, como computador ou celular.

O potencial de *affordance* é conceito criado, visando a aplicabilidade de um objeto e adaptação e adequação à qualificação de uso no projetado. O termo *Affordance* foi cunhado pelo psicólogo James J. Gibson (1904-79) e depois introduzido nas disciplinas de interação homem-máquina. No caso do aplicativo Duolingo, ou de ferramentas como *WhatsApp*, o termo *Affordance* tem o sentido diverso, mas assemelhado ao potencial de uso e suas aplicabilidades.

Os múltiplos produtos do Duolingo, como o teste de proficiência, ou programa *Duolingo for schools*, *Duolingo Incubator*, *Fórum Duolingo* e outros, são apenas algumas extensões do *software* a ser baixado, que em específico no processo de *game* de autoaprendizagem tem uma identidade, que se configura desde os personagens até a metodologia de imersão que inclui: contos, exercitação da fala, exercitação da audição, lições temáticas e outros.

O aplicativo já foi objeto de pesquisa de vários cientistas, mas a oportunidade deste texto apenas incluirá algumas citações, sem pretensão

ainda de esgotar o tema, diferentemente da bibliografia que se apresenta bem mais extensa.

Shortt *et al.* (2021) ilustra que existem mais de 300 milhões de pessoas usando - *gamified mobile-assisted language learning* (MALL), traduzido como CALL, por meio do app Duolingo. Tarefas desafiantes, prêmios de incentivo, sistema de níveis e ranking de usuários são destacados na sua pesquisa, que demonstra o fator da gamificação como um forte elemento dentro da linguagem de aprendizagem dos aplicativos, que se populariza a cada dia e alcança mais e mais usuários e aprendizes. Os resultados indicam que entre 2012-2020 o foco de atração e uso estavam no design e nos métodos imprevisíveis de probabilidade, dando ênfase na criatividade e inovação de ferramentas na linguagem de aprendizagem entre outras conclusões e observações.

As possibilidades desta ferramenta e a gamificação adaptativa envolvem atendimento a diferentes públicos e aperfeiçoamento de funcionalidades de acordo com as necessidades e desafios de aprendizagem.

3. Contribuições

Através dessa ferramenta pessoas conseguem estudar idiomas quase extintos e até o latim. Não se trata de apenas um jogo para preenchimento de lacunas, mas envolve o gênero de pequenas histórias, repetição de exercícios, testes de pronúncia, testes de escrita, pontuação por acertos, salto da etapa dependendo do rendimento do estudante autodidata, monitoramento da regularidade, ligas (ou categorias) de ranqueamento de estudantes que é flexível de acordo com a intensificação ou não dedicação do estudante e do seu continuísmo nas lições.

4. Processo Sistêmico Complexo

Os praticantes do Duolingo, vão pontuando de acordo com os desafios superados, acumulam cinco vidas, podem errar uma quantidade reduzida por dia. Em caso de dúvidas, basta o jogador clicar em cima da palavra no idioma estrangeiro que aparece a tradução.

O processo sistêmico é marcado pelos seguintes pontos: a diversidade de idiomas 41; a mudança de 10 ligas (divisões ou categorias) de acordo com o desempenho bronze, rubi, prata, ouro, esmeralda, safira, ametista, pérola, obsidiana diamante), o acúmulo de vidas, os trunfos

derivados de trabalhos em equipe. As ligas são colocadas e monitoradas por inteligência artificial por meio de hábitos de práticas semelhantes.

5. Críticas a Tecnologia e Temores

Muitos professores e pesquisadores não veem utilidade na ferramenta Duolingo, considerando-a desprezível, ou inútil pela ausência da presencialidade, pelo protagonismo do discente, e por desvalorizarem o potencial de aprendizagem do autodidatismo, além da quebra do padrão tradicional. Na verdade, poucas pessoas estão dispostas verdadeiramente e interessadas em conhecer ou entender o que pode ser uma ferramenta poderosa para desfazer os bloqueios de aprendizagem e meios de apoio que sejam lúdicos ou recreativos. Há uma subestimação dos tradicionalistas, tendo em vista a quebra de paradigmas na área de ensino em geral.

6. Outras Referências ao Tema

A tese de Vicente Parreiras (2005) traz a inovação de abordar “a sala de aula digital sob a perspectiva teórica dos sistemas complexos, a partir da investigação dos fluxos interacionais ocorridos entre os alunos de duas turmas simultâneas, oferecidas à distância, no curso de graduação em Letras / Inglês na UFMG (2003)”. Sua contribuição trata dos ambientes digitais de aprendizagem sob a perspectiva da teoria dos sistemas complexos, favorecendo a ampliação do entendimento da Linguística Aplicada no que tange ao papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e às novidades e novos modos de ampliação da inserção de novas tecnologias para o modo de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

A partir deste artigo fica evidente que a proposta do Duolingo ainda é muito recente e através da colaboração e dos fóruns será melhor adaptada às necessidades de aprendizagem.

Parreiras (2005) reafirma os pressupostos do Modelo Fractal de Aprendizagem proposto por Paiva (2002) que defende que a aprendizagem se dá colaborativamente, de forma dinâmica, não linear, imprevisível, ao modo de sistemas complexos.

Para Leffa (2004), a gamificação é como um mecanismo que pode ser moldado para os múltiplos objetivos, e no caso em tela o propósito estudado é a aprendizagem:

Entendo como gamificação monolítica aquela que considera apenas o aspecto digital dos games, com ênfase na mecânica do jogo, sem levar em conta o conhecimento que o aluno deseja adquirir. No caso do ensino de uma língua estrangeira, por exemplo, o aluno que desejasse apenas jogar estaria muito bem servido, mas o mesmo não aconteceria com aquele que desejasse aprender a língua. Cito como exemplo desse caso o Duolingo, que considero um sistema muito bem planejado em termos de jogabilidade, mas que deixa muito a desejar em termos de conceito de língua, vista apenas como objeto de estudo e discussão e não como um instrumento de comunicação e ação social. (LEFFA, 2004)

O professor Wilson Leffa foi um dos pioneiros nessa pesquisa da Gamificação, uma tendência irresistível na atualidade, tanto para o mercado consumidor desse nicho de entretenimento, como para a área de Educação, emergindo um novo gênero textual, do tipo injuntivo, ou seja, com regras e objetivos a serem alcançados. Os jogos têm recompensas como fator motivacional, constituindo três fatores-chave:

- a) **Mecanismos**: motivar os alunos por meio de pontos, medalhas e recompensas.
- b) Dinâmica: treinamento envolvente por meio de histórias e narrativas.
- c) **Estética**: a experiência do usuário como um elemento-chave da gamificação.

O grupo LINGUATEC (2020) parte do princípio de que a maioria dos alunos ainda desconhece a importância do aprendizado do inglês nos dias atuais, mantendo o idioma inglês marginalizado. A referida pesquisa examinou a eficácia da tentativa de engajar os estudantes no aprendizado dessa língua por meio da ferramenta Duolingo em determinados *campi* do interior do estado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. O referido projeto concluiu que “o Duolingo possivelmente favoreceu a aprendizagem da língua inglesa pelos participantes. Espera-se que esta pesquisa tenha proporcionado a exposição dos alunos a recursos úteis na aprendizagem de inglês” (*Idibid.* p. 11).

Na Indonésia um estudo dos pesquisadores Inayah *et al.* (2020) procurou investigar quais principais aspectos da percepção, a usabilidade, a motivação dos discentes no processo de aprendizagem de idiomas através do Duolingo, realizando uma ampla revisão de literatura. Apresentou uma análise num artigo de 10 páginas, de modo bem sintético e concluiu que os discentes tiveram uma aprendizagem rápida, com benefícios na esfera da motivação, mas o aplicativo não conseguiu substituir a presença do ensino presencial.

Na dissertação de mestrado de Camila Santos (2020), a pesquisadora faz um histórico no Brasil, mostrando que a partir de 2013, o maior acesso à internet via dispositivos móveis favoreceu múltiplas possibilidades de comunicação e socialização entre usuários, e destaca que aprendizagem de línguas também foi otimizada pelas TICs e novos dispositivos e aperfeiçoamento.

A pesquisa enfatiza que há uma carência de reflexões acerca da relação entre os aprendizes e seus dispositivos no trabalho com habilidade oral. O público foco da pesquisa foi circunscrito à participação de seis estudantes estrangeiros com faixa etária entre 18-23 anos. Segundo ela “a investigação apoiou-se em pressupostos teóricos da aprendizagem móvel e ubíqua” e da Teoria da *affordance* (Cf. GIBSON, 1986; NORMAN, 1999, 2013; PAIVA, 2010). A experiência destacou que a *affordance* de maior destaque no uso do aplicativo *WhatsApp* relaciona-se ao trabalho indireto de produção oral, o que significa dizer que favorece a escuta dos feedbacks da pesquisadora direcionados aos diferentes participantes da pesquisa.

Outras *affordances* como produção de um roteiro de fala, gravação de diferentes versões sonoras, escuta do áudio pessoal e escuta do áudio produzido pelo colega aparecem de modo ponderado e menos equilibrada. Por fim, a pesquisa de Santos (2020) recorre ao uso de dicionários para a prática de compreensão oral da pronúncia, além da produção e compreensão oral por meio de aplicativos de aprendizagem de línguas que foram *affordances* de emergência bastante equilibrada por parte dos aprendizes. Com tal abordagem alcançou o resultado que “revelam que o uso dos dispositivos e aplicativos móveis pode ser aliado ao processo de desenvolvimento de habilidades orais, atuando de forma complementar às aulas presenciais de língua estrangeira” (*Idibid.*, p. 8).

Para Schafer e Orlando (2018), o Duolingo é o aplicativo mais baixado no mundo por aprendizes que procuram uma ferramenta digital gratuita e com design atrativo para aprendizagem de línguas. O presente trabalho investiga a concepção de aprendizagem de usuários desse aplicativo e suas propostas, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: como aprendizes que usam ou já usaram o aplicativo Duolingo definem suas experiências com aprendizagem de línguas e com as ofertas do aplicativo? A metodologia desta pesquisa “é de base qualitativo-interpretativa e alguns dados foram quantificados. O *corpus* do estudo é composto por dados coletados através de questionário respondido por aprendizes de línguas estrangeiras”.

Nos seus resultados fica claro, não só para “um desencontro entre o discurso e a prática do aplicativo, mas também para uma contradição entre o conceito de aprendizagem dos usuários e seus hábitos, bem como para um descontentamento com o aplicativo” derivado por diversas causas, devido a sua aleatoriedade, *affordances* a serem aperfeiçoadas, como por exemplo, quase nenhuma interação e descontextualização de tarefas.

Norman (1935-) em suas obras “Design para um mundo melhor (2023) e “O design do dia a dia” (2013) destaca a importância da usabilidade. Para o autor, “design é mais do que dar uma bela aparência a alguma coisa: é um ato de comunicação, que transmite a essência da operação do objeto e implica o conhecimento do público para o qual ele foi criado.” (NORMAN, 2013, p. 29)

A temática de *affordance* dialoga diretamente com o conceito de usabilidade explorado na obra de Norman. Em sua obra o autor apresenta exemplos de produtos considerados adequados e inadequados, denuncia de que modo o excesso de tecnologia pode comprometer a facilidade de utilização do que foi fabricado. Segundo Donald Norman (2013), “um observador cuidadoso consegue identificar as falhas de cada artigo ou serviço e apontar possíveis soluções para os problemas”.

7. Considerações finais

Uma vez localizados os potenciais não aplicados da ferramenta Duolingo, bem como o atendimento de demandas de aprendizagem e autoaprendizagem, espera-se partir para sua divulgação no ambiente educacional, bem como na sociedade como um todo, por meio da participação em fóruns e debates, palestras, publicações, podcasts, reportagens que contribuam para a formação de atores da Educação e para o incentivo cada vez maior da aquisição de línguas estrangeiras, especialmente para quem deseja migrar e não tem acesso a cursos tradicionais e caros, para quem tem interesse em outras culturas, para quem aprecia jogos, que agreguem algum valor a vida cognitiva e lazer inteligente.

Desse modo nesse texto singelo a proposta foi enfatizar a autoaprendizagem e o uso apenas como suporte do Duolingo na esfera universitária, e contribuições e também novas possibilidades do aplicativo, com base em pesquisa bibliográfica. Ciente que como já foi dito trata-se de uma ferramenta com muitas possibilidades, e que precisa de ajustes quanto ao aspecto de adaptação e aplicabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao-publicabrasileira.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

FADEL, Luciane Maria *et al.* (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

INAYAH, Nurul; FIBULA, Nurul; OISMULLAH, Yusuf. Exploring undergraduate students' perception toward the use of Duolingo in learning English. *Humanities & Social Sciences Reviewse*, v. 8, n. 3, 2020, p. 76-85. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.839>.

LEFFA, V. J. *Aprendizagem de línguas mediada por computador*. Universidade Católica de Pelotas. 2009.

_____. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. *Anais [...]*, 2014, p. 11

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. *Revista X*, v. 1, n. 1.2, [S.l.], nov. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23248>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MARQUES-SCHAFFER, Gabriela. ORLANDO, Angélica. Concepções de aprendizagem de línguas e o Duolingo – Uma análise crítica sobre sua proposta e experiências de aprendizes. *Revista Texto Livre*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

MARZARI, G. Q.; BADKE, M. R. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 13, n. 2013, p. 327-45, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21827/21827.PDF>. Acesso em: 22 mai. 2024 <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.21827>.

_____; GEHRES, W. B. S. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. *Thaumazein*, v. 7, n. 14, p. 12-19, Santa Maria, 2015.

Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/214>. Acesso em: 17 jul. 2024. <https://doi.org/10.37782/thaumazein.v7i14.214>.

NORMAN, Donald A. *O design do dia a dia*. E-book. Trad. de Isabella Pacheco. Rio de Janeiro: Rocco, 2006 [1988].

PAIVA, V. L. M. de O. e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, v. 18, n.1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323.

_____. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 10, n. 22, p. 921-941, abr. 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/457/373>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

_____. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. *Polifonia*, v. 24, n. 35/1, p. 11-32, Cuiabá-MT, jan-jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025>. Acesso em: 22 mai. 2024.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. 343p.

PIMENTA, A. C.; MOREIRA, R. M.; REEDIJK, C.C. O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas: expectativas e realidade. Centro Universitário de Patos de Minas. *Revista Crátulo*, v. 9, n. 1, p. 32-50, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/395694958/O-Ensino-Da-LinguaInglesa-Nas-Escolas-Publicas-Expectativas-e-Realidade>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SABOTA, B.; PEREIRA, A. L. Uso de ferramentas tecnológicas em ambientes de aprendizagem: critérios para avaliação de materiais de ensino em formato digital. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, p. 44-62, 1º sem 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2292/1698>. Acesso em: 15 OUT. 2024.

SANTOS, Camila de Souza. *Affordances* do celular e potencialidades do *whatsapp* no trabalho com as habilidades orais em Português como língua

adicional. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. 128p.

SHORTT, Michael *et al.* Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2024.

UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C.Z. (Org.). *Discurso e ensino: A língua inglesa na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre-RS: Bookman, 2001.

Outras fontes:

DUOLINGO. Missão. Disponível em: <https://www.Duolingo.com/info>. Acesso em: 12 out. 2020.

DUOLINGO. Página Inicial. Disponível em: <https://pt.Duolingo.com>. Acesso em: 05 set. 2020.

DUOLINGO ENGLISH TEST. Página Inicial. Disponível em: <https://englishtest.Duolingo.com/home>. Acesso em: 12 out. 2020.

LINGUATEC. Duolingo for Schools: avaliando o uso de uma ferramenta com traços de gamificação no IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 5, n. 2, p. 169-187, nov. 2020.

TOLOMEI, Bianca Vargas. *A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação.

**CAMINHOS DECOLONIAIS E PRÁTICAS
DE TRANSLIETRAMENTO: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS
E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA INTEGRAÇÃO
CULTURAL NO BRASIL E NO BENIN**

Leiva de Figueiredo Viana Leal (UFMG)

leivaleal.l@gmail.com

Gbènoukpo Gérard Nouatin (CEFET-MG)

gerardi2991@gmail.com

Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG)

vicentearchives@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute trajetórias educacionais e políticas linguísticas no Brasil e no Benin, abordando desigualdades sociais e linguísticas em contextos educacionais pós-coloniais. A partir das teses de Leiva Leal e Gérard Nouatin, apresenta-se uma análise comparativa entre os dois países para examinar como o sistema escolar pode perpetuar ideologias limitantes para a emancipação dos sujeitos. Propõe-se a adoção de práticas de translíetramento e uma perspectiva decolonial, que valorizam as experiências culturais locais e buscam promover uma integração cultural inclusiva e equitativa nas políticas educacionais. Com base na teoria de Bourdieu, o conceito de *habitus* é explorado para compreender a reprodução de desigualdades, enquanto se aponta para intervenções que possam romper com essa lógica, reconhecendo a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

Palavras-chave:

Decolonialidade. Translietramento. Desigualdade educacional.

ABSTRACT

This article discusses educational trajectories and language policies in Brazil and Benin, addressing social and linguistic inequalities in postcolonial educational contexts. Drawing on Leiva Leal and Gérard Nouatin's theses, it presents a comparative analysis of these two countries to examine how the educational system may perpetuate ideologies that constrain individuals' emancipation. The adoption of translanguaging practices and a decolonial perspective is proposed, highlighting local cultural experiences and aiming to foster inclusive and equitable cultural integration in educational policies. Based on Bourdieu's theory, the concept of *habitus* is explored to understand the reproduction of inequalities, while pointing to interventions that can disrupt this logic by recognizing students' linguistic and cultural diversity.

Keywords:

Decoloniality. Translanguaging. Educational inequality.

1. Introdução

A questão das desigualdades escolares, resultado do colonialismo no Brasil e no Benin, é uma realidade complexa, que envolve não apenas as escolas, os alunos e os professores, mas, de modo multifacetado, é decorrência de políticas públicas de educação pífias, nos dois países. Uma análise do panorama social, político e de oportunidades que deveriam ser iguais para todos e todas, conduz à conclusão de que as intencionalidades, na escola, de formação de alunos e de alunas afasta-se da formação para a dignidade, para o crescimento humano e para o desenvolvimento de pessoas cidadãs, felizes e fazendo os outros felizes. No detalhamento da pesquisa de Leal (1999) é possível perceber que os alunos e as alunas, durante os dez anos de pesquisa, sempre se colocaram como pessoas em busca de seus lugares no mundo, pessoas com sonhos e com desejos.

Não é diferente no Benim, onde se percebem resistências e lutas pelo direito de usar a “sua “língua e não a do dominador. Inserida via manipulação ou imposta violentamente a quem tentava resistir à sua implantação, a escola foi uma peça central da colonização e do colonialismo europeus (Cf. LORIS, 2012), sobreviveu à eliminação desse último como ordem política explícita (Cf. QUIJANO, 1992) e, atualmente, está a serviço da colonialidade. Assim, com o advento da educação formal/escolar, baseada na racionalidade científica, os conhecimentos produzidos pelos agentes sociais que promovem as educações ditas informal e não formal são subalternizados e somente são válidos quando se tornam científicos (Cf. DERING, 2021). É o que Mignolo (2004, p. 184) chama de totalitarismo científico”.

Este artigo traça trajetórias educacionais que, olhadas, hoje, 2024, com as lentes da justiça social, nos deixam perplexos/as: o sonho de uma escola em que o uso de uma língua de pertencimento ainda não aconteceu! O que ocorre são continuidades e descontinuidades, redundâncias em relação ao trato com a língua, insistência na permanência da língua oficial e poucos avanços que permitam uma nova e libertadora relação com a língua. Do que entendemos, questão marcadamente política.

Várias foram as políticas implantadas para se inserir não só no imaginário brasileiro, mas também nas práticas cotidianas de linguagem, a noção de que o país é monolíngue, resquícios, portanto, das políticas de branqueamento e repressão linguística que imperaram no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). No entanto, várias línguas sempre foram faladas em território nacional e, apesar de algumas terem sido extintas, outras permanecem. (KRAUSE-LEMKE, 2010)

O final do ano de 1990 é, historicamente, lamentável para a educação no Brasil. O avanço do número de matrículas em escola pública foi algo significativo para o alcance de metas de alunos e de permanência delas na escola, mas, em relação ao ensino e à aprendizagem das crianças das escolas públicas foi desastroso, o que gerou, o slogan de fracasso escolar, assim denominado até hoje. O grande dificultador foi “a educação para as massas”.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial, trazida por pesquisadores tais como: Quijano (1992; 2000; 2002); Mignolo (1995; 2004; 2010; 2017); Maldonado-Torres (2007) alinham-se às análises dos resultados das pesquisas em ambos países. As teorias de Bourdieu e seus conceitos, como o de *habitus*, asseguram a compreensão do que acontecia com as crianças e adolescentes das escolas públicas na região belorizontina do Brasil.

Concepções resultantes do convívio com vários letramentos hoje, no mundo, ancoram o debate de que, com o Transletramento, novas e drásticas exclusões acontecem na vida das camadas desfavorecidas no mundo. No entanto, este artigo discute que se o Transletramento tem sido o pior para essas crianças, ele traz, em sua fundamentação, o que há de melhor. Crianças, adolescentes e jovens podem ressignificar a vida por meio de uma relação positiva com sua cultura, com sua língua, com sua linguagem. Enfim, a equidade, conceito que se refere à justiça social, ou seja, a distribuição de oportunidades, de recursos e de tratamento equânime para todos, se potencializada pelas escolas, farão emergir as luzes da mudança.

Ademais, não é possível deixar de lado, no Brasil, nosso mestre maior, Paulo Freire, que lutou com a vida e com suas obras, por uma escola libertadora. No Benin, as obras de Amílcar Cabral que, inserido na luta pela libertação de sua pátria, pagou com a própria vida a sua ação política frente a um regime ditatorial severo.

Esse artigo busca trazer um pouco da trajetória da manutenção das desigualdades e das exclusões. Acena, em suas conclusões, para uma nova história a ser contada. Nós, os três autores, firmamos, nessa introdução, que o que tratamos aqui e o modo como o tratamos, não são conjecturas e possibilidades: são esperanças!

2. Trajetórias educacionais e a escola como reprodutora de desigualdades sociais no Brasil

Em seu trabalho seminal, intitulado “Trajetória escolar, texto escrito e classe social – um estudo longitudinal”, Leal (1999) apresenta uma análise profunda das interações entre a trajetória escolar dos estudantes, a produção textual e a classe social, revelando como esses fatores se entrelaçam para afetar o desempenho escolar ao longo do tempo. Utilizando uma abordagem longitudinal, o estudo acompanha estudantes de dois contextos socioeconômicos diferentes: 34 alunos de uma escola pública estadual em uma comunidade socialmente desfavorecida (GSD) da periferia na zona norte de Belo Horizonte e outros 35 alunos de uma escola particular da camada socialmente favorecida (GSF) da zona sul da mesma cidade, observando como a classe social influencia na construção do *habitus* – um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu –, que serve como um mecanismo para a reprodução de desigualdades. No contexto educacional brasileiro, o *habitus* se manifesta nas práticas escolares que favorecem estudantes de classes mais privilegiadas, proporcionando-lhes acesso a um repertório cultural e linguístico mais amplo, facilitando seu sucesso acadêmico e relegando os estudantes de classes sociais desfavorecidas a posições menos favorecidas no sistema educacional.

A metodologia longitudinal da pesquisa desenvolvida pela autora destaca-se por permitir uma observação contínua das mudanças e permanências na produção escrita dos alunos ao longo de oito anos, do terceiro ano do ensino fundamental I ao segundo ano do ensino médio. Esse enfoque possibilitou verificar o impacto da trajetória social dos alunos na construção de competências textuais ao longo de um período estendido, abordando tanto os fatores institucionais quanto os socioeconômicos que moldaram essas trajetórias. A relevância dessa abordagem é evidente ao ressaltar que as oportunidades educacionais e os respectivos desempenhos acadêmicos são influenciados diretamente pelo contexto socioeconômico e pelo capital cultural familiar, que conferem vantagens às classes mais abastadas na aquisição de habilidades, enquanto restringem o progresso dos grupos menos favorecidos.

3. Produção textual como indicador de capital cultural

A autora enfatiza que a produção textual – como indicador-chave do desenvolvimento escolar – reflete as diferenças de capital cultural entre os estudantes, expressas na complexidade dos textos, no vocabulário e na

estrutura sintática. Os alunos oriundos de classes privilegiadas são frequentemente mais expostos a práticas letradas e a contextos em que o uso da linguagem formal é valorizado, e esse fator contribui para sua familiaridade com os códigos linguísticos esperados na escola. Em contrapartida, os alunos de classes menos favorecidas, que têm menos acesso a esses recursos, acabam por apresentar textos com menos complexidade, o que é interpretado pelas práticas institucionais como falta de capacidade. Assim, a escola atua como uma instituição que reforça as desigualdades sociais, construindo e validando um *habitus* que legitima o sucesso de uns em detrimento de outros.

Com base nessas constatações sobre o processo de desenvolvimento da escrita desde os primeiros anos do ensino fundamental I até os anos finais do ensino médio, tomamos como referência a pesquisa longitudinal realizada por Leal (1999) em que as suas análises apontaram discrepâncias tais como produtos iguais valorizados de formas diferentes e resultados finais que não condizem com o nível de competência alcançado pelos alunos. A autora afirma que “embora com resultados semelhantes, apenas os alunos dos grupos sociais favorecidos avançaram no nível de escolaridade”, donde se conclui “que a função da escola é inculcar a ideologia da incompetência nos grupos sociais desfavorecidos. Essa inculcação produz a aceitação das diferenças como necessárias à estrutura social”.

As propostas em ambos os grupos são incipientes quanto aos pressupostos de que uma gravura ou uma solicitação para mudar o final de uma história com um desfecho previamente indicado pelo professor sejam motivações suficientes para despertar no aluno o desejo de escrever atendendo aos critérios de boa redação indicados nos livros didáticos e manuais de redação que eram de uso corrente ao final dos anos 80, quando os dados da pesquisa em referência foram gerados. Leal (1999) observa que “parece inexistir por parte do professor uma preocupação em estabelecer uma meta a ser alcançada na produção dos textos. O que prevalece é a crença na força de uma imagem, de uma ilustração, e pronto!” Independentemente disso, percebeu-se um esforço por parte de alguns alunos por atender à proposta, ao mesmo tempo em que deixavam entrever a sua vontade de discorrer sobre coisas significativas.

A conclusão da autora é sumária, ao constatar que “as condições de produção de texto escrito na escola encontram-se ainda distantes de uma concepção de texto como interação. Isso revela que a escola permite o acesso do aluno ao texto escrito, mas não permite a esses sujeitos tornarem-se, de fato, produtores de texto, em processo de interlocução”.

4. Intervenções pedagógicas e desigualdades persistentes

Em sua pesquisa, Leal (1999) evidencia que, enquanto algumas intervenções pedagógicas podem minimizar as disparidades, elas ainda não são suficientes para eliminar as desigualdades no desenvolvimento das habilidades de escrita. As avaliações e práticas pedagógicas padronizadas muitas vezes transformam essas desigualdades sociais em uma suposta falta de habilidade individual, perpetuando uma ideologia da incompetência entre os estudantes de classes desfavorecidas. Essa ideologia, segundo a pesquisadora, atua como um mecanismo de perpetuação das desigualdades, fazendo com que os alunos de classes sociais mais vulnerabilizadas internalizem uma percepção de fracasso e inadequação, o que enfraquece sua autoconfiança e contribui para a cristalização de uma trajetória de baixo desempenho.

A partir de 1988, Leal (1999, p. 57-8) iniciou a sua pesquisa nas duas escolas de Belo Horizonte, uma situada na área nobre da cidade que atendia à camada socialmente privilegiada e outra situada na zona norte, que atendia moradores de favelas da região socialmente desfavorecida. Em ambas as escolas se tomaram, para a pesquisa, turmas do 3º ano do ensino fundamental, conforme mencionado. Esses alunos foram acompanhados pela pesquisadora ao longo de oito anos, isto é, até 1995 quando eles deveriam estar cursando o 2º ano do Ensino Médio. Durante esse período foram coletadas as produções escritas desses alunos, as quais formaram o *corpus* da sua pesquisa longitudinal.

Ao final de seis anos de escolarização, em 1993, esses alunos deveriam ter concluído o 9º ano do ensino fundamental. O que se registra é que 28 dos 35 alunos da camada socialmente favorecida alcançaram o nível de escolaridade esperado e, dos 34 alunos da camada socialmente desfavorecida, apenas 3 concluíram o 9º ano. De acordo com a autora (*Ibid.*, p. 59) em 1995, quando os alunos-participantes da sua pesquisa deveriam estar cursando o 2º ano do Ensino Médio, dos três da camada socialmente desfavorecida mencionados anteriormente, apenas um chegou à série esperada, os outros dois repetiam o 1º ano. Quanto aos 28 alunos do grupo socialmente favorecido, dois encontravam-se no exterior e um não foi possível localizar. Dessa forma, 27 alunos desse grupo estavam cursando a série esperada.

5. Perspectiva decolonial de letramento

Considerando a perspectiva decolonial, conforme Dering (2021) na seção intitulada “Rasuras no letramento escolarizado e uma perspectiva decolonial de letramento” de sua tese, neste artigo ampliamos a discussão apresentada por Leal (1999) na sua pesquisa, incluindo a perspectiva decolonial que propõe uma ruptura com a visão eurocêntrica dominante, que frequentemente marginaliza e desvaloriza as práticas letradas locais e comunitárias, e reiteramos a necessidade de reconhecer e valorizar os contextos culturais e linguísticos diversos dos estudantes.

A abordagem decolonial sugere que o sistema educacional, que em nada evoluiu desde o início da geração dos dados da pesquisa de Leal (1999) há três décadas, urge ser reestruturado para incluir as vozes e experiências dos povos historicamente marginalizados, o que implica repensar o currículo, as práticas pedagógicas e os métodos de avaliação de forma a refletir a pluralidade de saberes e experiências. A educação decolonial busca empoderar os estudantes, reconhecendo suas identidades e culturas como válidas e valiosas, e não apenas como deficiências a serem corrigidas.

O estudo de Leal (1999) enfatiza que políticas educacionais focadas na diversidade e na inclusão são fundamentais para quebrar o ciclo de reprodução de desigualdades e recomenda uma reavaliação das práticas pedagógicas e avaliativas, de modo a apresentar aos alunos mais oportunidades de sucesso, independentemente de seu background socioeconômico.

6. A Escola como reprodutora de desigualdades e a busca por educação decolonial e inclusiva

Leal (1999, p. 60) observa que até o 6º ano os alunos de ambos os grupos estudavam no turno diurno. A partir do 7º ano, 17 alunos do grupo socialmente desfavorecido passaram a estudar à noite. As retenções tiveram início no 6º ano, acentuou-se no 7º e poucos chegaram nos 8º e 9º anos. A autora pondera que esses dados “evidenciam um sistema de ensino que faz com que alguns alunos avancem na escolaridade e outros fiquem retidos, quando a expectativa seria de que pelo menos a maior parte dos alunos, independentemente de seu pertencimento social, alcançasse patamares iguais de escolaridade” (*Ibid.*, p. 64).

Citando Bourdieu (1989), Leal (1999, p. 65) enfatiza que por não possuírem o capital cultural necessário ao sucesso escolar, “os alunos

oriundos das camadas socialmente desfavorecidas são ‘condenados’ ao fracasso; enquanto os alunos provenientes de camadas socialmente favorecidas, por possuírem um capital cultural rentável, são ‘conduzidos’ ao sucesso”. Isso significa que os alunos, mais do que deter os meios de apropriação do código linguístico, precisam dominar o código necessário para decifrar os bens simbólicos gerenciados pela escola, na perspectiva colonial.

Comparando as produções de alunos em diversos momentos da sua pesquisa, a autora chega a duas conclusões importantes:

1. As redações produzidas por alunos oriundos de classes sociais diferentes não apresentam diferenças significativas quando os alunos estão frequentando as mesmas séries em escolas diferentes;
2. as redações produzidas pelos alunos da camada socialmente favorecida ao cursarem a 2ª série do Ensino Médio não eram superiores às produzidas por alunos da camada socialmente desfavorecida com o mesmo tempo de escolarização, mas que cursavam séries anteriores. (LEAL, 1999, p. 73-95)

Diante desses dados, a conclusão é inequívoca. A escola avalia com critérios que não são puramente textuais, mas com outros que ressaltam as diferenças de classe. Se fossem critérios textuais, todos os alunos acompanhados por Leal (1999) teriam chegado ao 2º ano do Ensino Médio com o mesmo tempo de escolarização. Porém, há um aluno da camada socialmente desfavorecida que chegou ao 2º ano do Ensino Médio ao mesmo tempo que os 27 do grupo socialmente favorecido. Esse nos interessa de perto para elucidarmos os fatores que fizeram com que ele fosse bem-sucedido nesse contexto inóspito para pessoas culturalmente descapitalizadas.

Esse participante da pesquisa de Leal (1999) que, apesar de não ser possuidor do capital culturalmente rentável ou de outros capitais que lhe garantissem lucratividade escolar, era detentor de certas representações simbólicas que se enquadravam dentro do que a escola valoriza. Por exemplo, reconhecia a escola como espaço legítimo de transmissão de valores e saberes, acreditava nos estudos como propulsores para o deslocamento social desejado, investe em si próprio por demonstrar autoconfiança: “... procuro sempre fazer coisas mais por mim mesmo.”.

A pesquisadora afirma que:

[...] uma visão mais global dos depoimentos do entrevistado permite concluir que, embora pertencente a um grupo social desfavorecido, [...] o sujeito encontra-se muito próximo do *ethos* de uma classe média: investir nos

estudos, deixar tempo para estudar, acreditar na escola como propiciadora de um bem simbólico e ter como meta a entrada na universidade, entre outros aspectos. (LEAL, 1999, p. 95)

A autora destaca que esse aluno “marcou sua produção, desde as séries iniciais até o final do Ensino Fundamental, pelo conflito entre atender positivamente ao que lhe era proposto e manifestar reações que demonstrassem sua marca pessoal e sua realidade. E, à medida que avançava em escolaridade, avançava também na compreensão de que, para ser bem-sucedido, precisa “consagrar-se”, ou seja, dedicar-se, converter-se, demonstrando aceitação do que lhe propõe a escola, mesmo que, para isto, sacrifique seu desejo de demonstrar reações mais pessoais diante do que precisa apresentar como produto em situação escolar. É possível, pois, evidenciar que esse sujeito demonstra a incorporação do *habitus*, inculcado ao longo da escolaridade, procurando realizar movimentos de aceitação. (Talvez por isso tenha agradado à escola, que o aprovou a cada ano, diferentemente dos outros sujeitos do seu grupo).

Nas análises minuciosas das redações produzidas pelo aluno em questão, Leal (1999, p. 241) salienta um aspecto recorrente importante representativo da forma que esse aluno se posiciona com relação ao seu lugar social. Ao falar da sua realidade ele não usa a primeira pessoa. Prefere ausentar-se e assumir uma voz que não é a sua, que é, na verdade, o discurso veiculado pelas mídias ou que faça parte do senso comum. Dessa forma, ele se aproxima discursivamente de um grupo social do qual não fazia parte, mas que, por alguma razão, sabia ser o discurso valorizado pela escola. Ao fazê-lo com eficiência, nas palavras da autora:

[...] a escola o considerou apto, igualando-o a outros sujeitos que não se distanciaram desse jogo, no mesmo processo. [...] Apropriando-se adequadamente do *habitus* produziu, dentro da escola, o capital necessário ao êxito escolar. Assim, manifesta-se um sujeito de ‘interesse’ o que o faz transformar-se em um sujeito singular. (*Ibid*, 1999)

Os dados desse aluno são exemplares de como a escola tem atuado como um mecanismo de reprodução de desigualdades sociais. Ao incorporarmos a essa discussão a perspectiva decolonial, destacamos as limitações das práticas pedagógicas atuais e esperamos também inspirar caminhos para uma educação mais justa e inclusiva. A valorização da diversidade cultural e linguística e a implementação de políticas educacionais que reconheçam e combatam as desigualdades estruturais são passos essenciais para criar um sistema educacional que apresente oportunidades equitativas para todos os estudantes em uma perspectiva decolonial.

7. Políticas linguísticas e desafios de decolonialidade no Benin

De certa forma consciente, já no ensino fundamental, da variável linguística na equação de seu desempenho escolar, que ele desejava que fosse melhor e não tão custoso cognitivamente devido a problemas de comunicação, o prof. Dr. Gbènoukpo Gérard Nouatin (2024), na sua pesquisa de doutorado, se interessou pela política linguística educacional do Benin, sua terra natal, onde cursou a educação básica e parte da superior. Mais precisamente, ele focou na iniciativa do Estado beninense de introduzir as chamadas línguas nacionais na educação formal do país.

O Benin, “ex-colônia” francesa, independente desde 1960, possui aproximadamente cinquenta (50) línguas nativas (Cf. DJIHOUESSI; GADO, 2010) ainda dominadas pelo francês, o qual acumula as funções de única língua oficial (única língua dos três poderes da república, com certa flexibilidade no campo da justiça) e de única língua da educação formal. No entanto, de 1971 até recentemente, por variados motivos, os governos beninenses que se sucederam manifestaram a intenção de mudar essa situação, pelo menos, no plano educacional, introduzindo as línguas nacionais beninenses no sistema nacional de educação. Alguns chegaram a passar à ação, mas sem sucesso. Com efeito, do início da década de 1970 até o ano de 2018, tentativas de escolarização das línguas nativas beninenses foram realizadas, mas não tiveram êxito. E desde a última delas, interrompida como a primeira, um aparente silêncio político que se instalou em torno da questão.

Assim, convencido da considerável parte de responsabilidade do francês como única língua de instrução nos problemas do sistema educacional beninense (repetência escolar, altos índices de reprovação em exames nacionais, abandono escolar, muitos egressos com formação precária etc.) e do fato de a língua materna ser insubstituível como língua de ensino, pelo menos, durante os primeiros anos de estudo, Nouatin (2024) buscou identificar as causas do fracasso da política de introdução das línguas nativas no sistema educacional do Benin e apontar caminhos para solucionar os problemas. Para tanto, o pesquisador precisou: 1) fazer um levantamento das ações realizadas, ou pelo menos previstas, a cada tentativa de introduzir as línguas locais beninenses na educação formal nacional; 2) ponderar o nível de satisfação dessas ações, em função do mínimo necessário para esperar um resultado positivo, a fim de identificar os fatores envolvidos no fracasso das diferentes tentativas; e, por fim, 3) pensar em soluções para resolver os problemas atuais para a concretização dessa política linguística educacional.

Dessa maneira, Nouatin (2024) reuniu documentos de vários tipos sobre a política linguística educacional, dos quais extraiu os dados da pesquisa, que tratou, por sua vez, com base numa matriz de avaliação – a qual pode ser usada também na etapa de planejamento de iniciativas parecidas –, elaborada pelo próprio autor. Ela é composta por nove (09) parâmetros: preparação do povo beninense para acolher e acompanhar a política linguística; quadro legal e institucional da iniciativa; disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais; envolvimento da comunidade científico-acadêmica nacional e ou internacional; o planejamento dos *corpora* das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar; produção de materiais didáticos e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas; formação de professores; reforço da presença das línguas nativas beninenses sob forma escrita em todo o território nacional e, por fim, monitoramento, balanço e avaliação.

Alguns desses parâmetros foram identificados na literatura sobre o assunto, como fatores de sucesso ou de fracasso e outros inspirados por contribuições teóricas de Calvet (1987; 2002; 2021) sobre Política e Planejamento Linguísticos. Essas foram, então, as bases do autor para a identificação das causas técnicas do insucesso da política linguística educacional em análise. O pesquisador também se apoiou em considerações teóricas oriundas de estudos e pensamentos decoloniais: Benin (1983); Diop (1984); Quijano (1992; 2000; 2002); Mignolo (2004; 2017); Maldonado-Torres (2007); Dering (2021) etc., os quais sugerem a presença de causas ideológicas. Para a proposta de ideias de solução para os problemas, ambos alicerces teóricos foram úteis. Os resultados apontaram para causas político-ideológicas, insuficiência de recursos (humanos, financeiros e materiais) e causas de ordem técnica ou procedimental, ao longo da história da política linguística educacional pesquisada.

As primeiras se resumem da seguinte maneira: elite político-intelectual alienada como obstáculo; promessas políticas acompanhadas de ações tímidas, o que leva a duvidar da veracidade da intenção de concretizar a política linguística e, por último, explícita falta de vontade política de fazê-lo ou, pelo menos, a não consideração disso como prioridade, como algo urgente. Relativamente à escassez de recursos, os achados indicaram que os meios financeiros sempre faltaram, e, conseqüentemente, os materiais (infraestruturas, equipamentos, materiais didáticos e outros) também. Quanto aos recursos humanos, faltaram profissionais qualificados para cada um dos aspectos da implementação da iniciativa. As causas até aqui apontadas no Benin, são, a despeito de esforços de alguns

educadores, as mesmas encontradas no Brasil. A respeito das causas técnicas ou procedimentais, as principais inferidas foram: ausência, em algumas tentativas, de um plano de ação completo e consequente para a execução da política linguística; falta de planejamento linguístico das línguas nativas beninenses para fins de ensino escolar; problemas ligados à produção de materiais didáticos de qualidade e de ferramentas pedagógicas e tecnológicas adequadas; não oferta de cursos de formação de professores voltados para o ensino de e em línguas locais beninenses ou formação precária; e, por fim, não reforço da presença dessas línguas sob forma escrita em todo o território nacional.

Com relação às ideias de solução aos problemas, Nouatin (2024) apenas focou nos que persistiram até a interrupção da última tentativa e nos que se acrescentaram a partir de então. Diante das causas ideológicas, o caminho que pesquisador enxerga é a da exigência, por parte do povo beninense, de seus direitos educacionais, linguísticos, culturais e identitários por meio de representação parlamentar ou de mobilização popular, priorizando sempre o diálogo. Por outro lado, ele recomenda, de forma preventiva, a eleição de governantes e representantes parlamentares comprometidos com os interesses linguístico-culturais e educacionais da população, e cientes das colonialidades que caracterizam a ordem mundial atual em geral, e a vida nacional em particular.

No que concerne aos problemas técnicos, o pesquisador entende que a primeira coisa a fazer é um plano de ação para a implementação da política linguística educacional; um planejamento baseado, por exemplo, na matriz que ele propôs na sua tese. Para ele, agindo assim, perceber-se-ia a necessidade de um planejamento linguístico das línguas ativas beninenses para fins de ensino escolar, antes de mais nada; de produzir, em quantidade suficiente, materiais didáticos de qualidade e ferramentas pedagógicas e tecnológicas adequadas; de levar a sério a questão da formação de professores⁵; e de reforçar a presença das línguas autóctones beninenses sob forma escrita em todo o território nacional, para além da sua circulação sob forma escrita por meio de livros, jornais escritos e materiais afins.

⁵ “Como no caso da formação para o ensino das línguas europeias (francês, inglês, alemão, espanhol [...]), deve haver cursos superiores de formação inicial e contínua de professores para ensinar as línguas autóctones beninenses. O preparo dos professores de outras disciplinas para ensinar nessas línguas se fará ao longo dos seus estudos, como é o caso de toda língua de ensino (NOUATIN, 2024, p. 180)”.

Nouatin (2024) enxerga na introdução das línguas autóctones beninenses no sistema educacional formal não somente uma justiça linguístico-cultural-identitária, como também uma oportunidade para instaurar uma escola decolonial. A respeito desse último ponto, o pesquisador chama a atenção para o Programa Nacional de Edificação da Nova Escola (Benin, 1983) como um bom rascunho, que apenas precisaria ser atualizado.

Ao encerrar seu trabalho, o pesquisador reitera que, por mais que se reúnam todas as condições técnicas, financeiras e materiais necessárias – e acrescentamos a disponibilidade dos recursos humanos imprescindíveis –, enquanto o problema político persistir, o povo beninense nunca poderá usufruir do seu direito à educação em língua materna e à aprendizagem desta na escola formal. O sonho desse povo de ver seus filhos sofrerem menos durante seus percursos escolares, ao se usarem suas primeiras línguas ou pelo menos uma que dominam, nunca se realizará. Ele prossegue, afirmando que, “pior do que a falta de vontade política por ignorância das consequências dessa injustiça linguístico-cultural, é a existência de uma vontade política oponente, por exemplo, de decisores a serviço do ex-colonizador ou de novos colonizadores” (NOUATIN, 2024, p. 190).

8. *Transletramento: novas exigências, novas necessidade e novas exclusões*

Vivemos num ambiente multimodal: palavras, imagens, sons, cores, música, texturas, formas diversas num grande mosaico multissemiótico. Agrega-se aqui a imersão nos meios tecnológicos digitais, produzindo uma diversidade de linguagens e de mídias e uma diversidade de culturas. O que se constata é que as múltiplas linguagens não andam mais separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais – tanto nos impressos, como revistas de variedades, de divulgação científica, nos jornais, nos livros didáticos, como em ambiente digital multimidiático, materializadas em gêneros discursivos de multimodalidade, ou seja, se manifestam e se transmutam em várias mídias, tais como áudios, vídeos, curtas, blogs, podcast e em outros gêneros do mundo digital, a partir da mútua constitutividade entre as modalidades verbal e visual; verbal e não verbal; verbal, sonora, corporal e gestual, impressa e digital. Esse contexto, que pode ser denominado “A educação para os meios de comunicação no século XXI” toma diversas direções distintas. Isso coloca a educação para os meios de comunicação em relação direta com os direitos humanos e o diálogo intercultural.

Desse cenário, surge o Transletramento que, por sua vez, possui várias acepções, porém todas elas articuladas ao domínio e ao uso das tecnologias digitais para objetivos e interesses próprios. Assumimos aqui o conceito apresentado por Thomas *et al.* (2007) que se refere ao Transletramento como a “habilidade de ler, escrever e interagir através de um espectro de plataformas, ferramentas e meios, desde a gestualidade [*signing*] e a oralidade, passando pela escrita à mão, a TV, o rádio e o filme, até as redes sociais digitais” (THOMAS *et al.*, 2007, p. 2).

No Brasil, como no Benin, esse é um cenário de novas exclusões, pois encontra-se fortemente balizado pela mentalidade e pela cultura colonial dominante. O Transletramento, na acepção aqui adotada, inclui as culturas plurais dos diferentes contextos nos quais as relações do sujeito com os variados textos multimodais. As mudanças ocorridas nas práticas cotidianas da linguagem na sociedade contemporânea, não adentram as escolas nem no Brasil, nem no Benin, pelo fato de que são saberes da elite dominante que, pelo poder econômico, pode fazer da escola o ambiente do mundo, construindo e confirmando a sua condição elitizante, enquanto a maioria desfavorecida convive com pífiyas tecnologias e têm anuladas as suas culturas de grupos e de comunidades populares.

Muitas escolas não possuem infraestrutura adequada, como computadores e acesso à internet de qualidade, dificultando o uso pleno das ferramentas digitais. Além disso, a falta de capacitação dos professores para utilizar a tecnologia de forma eficaz também é um desafio significativo. Ainda que as políticas nacionais entendam o favorecimento da presença de tecnologias digitais, não se constata, paralelamente, esforços para que todas as escolas públicas tenham o direito às ferramentas tecnológicas e digitais como direito de todos e todas que frequentam a escola pública.

O Censo Escolar 2023 feito pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indica que os avanços foram significativos em relação ao percentual de escolas públicas com internet, que aumentou 18 pontos percentuais (70,4% para 88,5%) entre 2019 e 2023. Mas, insignificativos, assim analisamos, visto que **esse aumento não necessariamente reflete o uso da internet para fins pedagógicos.**

Em relação à conectividade, o estudo mostra que houve pouca evolução em relação ao ano de 2022: o percentual de escolas públicas com acesso à *internet* e com computadores para uso dos alunos em atividades educacionais avançou 1 ponto percentual, chegando a 55% em 2023. Vale

destacar que persistem disparidades regionais e socioeconômicas relevantes: enquanto o resultado para o Sul do país chega a 87%, apenas 31% das escolas do Norte têm os mesmos acessos e infraestrutura. (TIC Educação, Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras “Edição 2023). Melhor dizendo, a exclusão continua, política e claramente injusta. Como transleturar a maioria das crianças, dos jovens e dos adolescentes e dos adultos do nosso país e no Benin? Como sair do cenário colonial para o decolonial?

É na perspectiva decolonial, que a virada paradigmática toma força. Ela exige práticas sociais de leitura e de escrita e de oralidade, a partir das quais os alunos e as alunas sejam ouvidos, tendo sua realidade representada e seus saberes locais reconhecidos e valorizados. O Transletramento, tal qual aqui assumimos, não elimina as culturas e os saberes dos aprendentes, mas, ao contrário, os toma como condição de apreensão de competências transversais e interdisciplinares, aí incluídas as competências no uso ético das tecnologias digitais e as competências humanas. Thomaz et al confirmam que

[...] o Transletramento acontece nos locais onde coisas diferentes se encontram, misturam e esfregam. É um espaço intersticial repleto de diversas formas de vida, algumas em ascensão, outras em declínio, expressas em muitos idiomas em muitas vozes, muitos tipos de scripts e mídias. É um mundo onde a impressão tem um lugar, mas não o único. (THOMAS *et al.*, 2007, p. 8)

Tanto aqui como no Benin, clamamos por uma pedagogia decolonial como um trabalho de politização da ação pedagógica.

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma *práxis* política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (WALSH *et al.*, 2018, p. 5)

São mudanças epistemológicas urgentes. Os sujeitos da camada social desfavorecida apresentados na pesquisa de Leal (1999), como os sujeitos de Benin, tiveram seus direitos de uso da linguagem e, portanto, suas vozes, sua cultura, seu lugar de existência, aprisionados e denegados. Esse aprisionamento e essa denegação coexistem hoje na maioria das escolas públicas aqui e no Benin. Pode parecer (e é) um cenário desolador, mas é sempre isso que acontece quando olhamos, com olhos firmes, para a realidade, por exemplo: a colonialidade faz com que sujeitos desfavorecidos socialmente não adentrem às Universidades: resultados dos anos entre

2020 a 2023, apontam cerca de mais de 100 mil candidatos com nota Zero no texto escrito. Um escândalo que passa indiferente às políticas públicas de educação no Brasil. No entanto, não se trata de uma desolação que nos torna inertes, ao contrário, enche de força os que acreditam e os que lutam por uma educação que a todos tornem felizes. Freire já alertava que

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. (FREIRE, 2021, p. 96)

O pensamento decolonial assume, assim, o desafio de alterar as práticas de ensino monocentradas, por práticas de ensino em que os alunos e as alunas sejam protagonistas das ações de aprendizagem, que sintam alegria em suas descobertas e respeitados em sua linguagem e em sua cultura. Desse modo, ações pedagógicas advindas e sustentadas no pensamento decolonial podem formar e construir sujeitos capazes de lutar pelo direito de vida, de inspirar a rebeldia e a desobediência necessárias às conquistas de direitos, como os de efetivamente ler, escrever e dizer em diferentes suportes e mídias.

E dizer da dor, da falta, dos desejos e das aspirações abortadas, do direito de existir pela palavra. Na pesquisa anteriormente citada, sujeitos que manifestavam os mesmos pensamentos e sentimentos da camada a eles diferente, ficaram perdidos no caminho, como sujeitos de não aprendizagem, de não cultura, de não reconhecimento, enquanto os outros seguiram, serenamente, seus caminhos de inserção na sociedade. No entanto, há de lançarmos igualmente um olhar misericordioso sobre esses, para que não sejam novos portadores de injustiça e não se confundam nos ditames do neocapitalismo em que o que sempre importa é o lucro.

Leal (2004) se pergunta se estamos prontos para abolir uma concepção de um ideal cristalizado de cultura e de saber, substituindo-o pela compreensão de que esta categoria só ganha sentido quando integrada ao sujeito do conhecimento em suas relações, bem como à natureza das relações que pode estabelecer e das quais pode participar? Integrar-se à cultura significa assumir a diversidade, não como o diferente, o excluído; mas compreender que, para além de uma linguagem, de uma raça, de uma etnia, de pertencimento social, o que nos iguala é a nossa condição humana, sustentada pela linguagem? (Cf. LEAL, 2004, p. 64).

Tavares indica o caminho: “pela opção decolonial, é possível deixar emergir epistemologias subalternizadas, que foram aniquiladas pela ferida colonial, mas que buscam, através de rasuras (...),

apresentar/vivenciar suas cosmovisões” (TAVARES, 2019, p. 25). Vale lembrar que a decolonialidade não é a negação nem a busca do esquecimento do colonialismo. Ao contrário, é o reconhecimento da força de sua existência e da permanência de seus valores ainda nos dias atuais, o que entendemos por colonialidade (Cf. RESTREPO; ROJAS, 2010). A noção de decolonialidade, portanto, apresenta-se como uma via teórica e prática de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos colonizados há séculos, além de perfazer ainda uma crítica radical à modernidade e ao neocapitalismo.

Diante dos dados que apresentamos, é dolorosa a constatação de que incontáveis sujeitos são aniquilados, esmagados, destruídos em vida pelas estratégias de exclusão, sendo talvez uma delas, a língua, a mais excludente. Foi assim que Portugal esmagou os povos falantes das “línguas nacionais” no Brasil; é assim que os EUA esmagam o sul global; é assim que o “colonizador” no Benin esmaga as línguas nacionais lá, inviabilizando que elas sejam ensinadas nas escolas e é assim que a Escola invisibiliza as culturas locais e supervaloriza a língua usada pela camada privilegiada, em detrimento dos usuários das linguagens sem prestígio.

Os ensinamentos de FREIRE, na luta contra a dominação, pelo direito ao Transletamento, devem ser assumidos como base epistemológica em um de seus maiores ensinamentos: “Eu não sou, se o outro não é.” E mais: “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser” (FREIRE, 2006, p. 100).

9. Considerações finais – pela praxiologia freireana

Nossas observações nos remetem a buscar formas para absolvição dos desfavorecidos que, no nosso contexto de mundo, segundo Grosfoguel (2018) são condenados à negação de si mesmo, pois não podem assumir a posição de produtores de conhecimento e a eles é dito que não possuem objetividade e capacidade. Condenados a se auto rejeitarem por não se sentirem capazes de responder, satisfatoriamente, aos modos e às dinâmicas a que são submetidos em sala de aula. O que fazer? Há receitas? Há sugestões? Há experiências? Que mudanças são necessárias à escola e aos docentes? Freire, a partir de várias experiências, inclusive as que viveu em Guiné-Bissau (Cartas à Guiné-Bissau), coloca em destaque a relação com as práticas. O pensador, em toda a sua produção, sempre defendeu que professores, gestores e comunidade da escola, só conseguirão modificar os contextos de ensino-aprendizagem, pelas práxis. Para esse educador, a

práxis é a “teoria do fazer”. Deixa claro que não existe separação entre a teoria e a prática, ou seja, são ações que acontecem juntas, uma sustentando a outra. Trata-se de os sujeitos se sentirem num contexto social e histórico, em que a emancipação possa e deve acontecer no aqui e no agora. Enfim, a existência da praxiologia de Freire.

Esses postulados de Freire instigam-nos a refletir que o educador da *práxis*, que respeita os/as alunos/as em seu contexto cultural e que os ampara na luta para serem mais, é alguém que tem um ponto de vista esperançoso sobre seus sujeitos de aprendizagem. Na verdade, alguém que mudou seu olhar sobre o mundo. Não muda o mundo, se meu olhar sobre ele não muda, ou seja, abraçar os desfavorecidos, os esfarrapados e compreender, genuinamente, que são produtores de conhecimento, que são capazes de ir muito além do que o ensino colonial os/as obriga a ser.

Desse modo, independentemente do objeto de conhecimento que ensina, independentemente de seu pertencimento a um partido político, independentemente de ser pós-graduado ou doutor, o olhar de reconhecimento dos aprendizes como seres de capacidade de produzir, de criar, de construir é imprescindível. É o que faz toda diferença.

Aliado à noção de *práxis* e de mudança no olhar, Freire defende o modo como essas *práxis* precisa acontecer: pelo diálogo!!!

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. **É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.** [...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] (FREIRE, 1986, p. 122) (grifos nossos)

Dialogar é ter, no âmago de suas convicções, que aquele com quem dialoga tem algo interessante a dizer, tem algo a comentar, tem algo a completar, tem algo a discordar e a concordar... Seres de palavras e de saberes. Para isso, segundo Freire, torna-se necessária paciência pedagógica. Dizer ao aluno: pode perguntar se tiver dúvida, pode propor outras atividades, pode dizer como se sente... Dar voz aos condenados e retirar as grades que os prendem. Não se consegue tal intento, de uma hora para outra. É um processo sócio-histórico, é libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFRIQUE REVEILLEE. *Apport de l'Afrique Noire à la Civilisation Universelle par le professeur Cheikh Anta Diop*. YouTube, 19 août 2021.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7vwWX84UujA>. Acesso em: 19 fev. 2024. BENIN. Ministère de l'Éducation Nationale. Programme national d'édification de l'École Nouvelle. Cotonou: Ministère de l'Éducation Nationale, 1983 (Ed. 2). Disponível em: <https://infre-benin.org/repertoire-download.html?file=files/INFRE/biblio/ECOLE%20NOUVELLE%201975%20INFRE.pdf> Acesso em: 14 fev. 2023.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

CALVET, L.-J. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot, 1987.

CALVET, L.-J. *Le marché aux langues les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon, 2002.

CALVET, L.-J. Politique linguistique. Langage et société. *SHI (Hors-Série)*, p. 275-80, 2021. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-275.htm>. Acesso em: 26 mar. 2023.

DERING, Renato de Oliveira. A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11287>. Acesso em: 04 nov 2024.

_____. *A prova de redação do ENEM: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual*. 2021. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

DJIHOUESSI, B. C.; GADO, I. Bénin. In: Organisation Internationale de la Francophonie (OIF); Agence Française de Développement (AFD); Ministère des Affaires Étrangères et Européennes (MAEE); Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) (Org.). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone: enjeux et repères pour l'action*. Études-pays. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2010, p. 9-91. Disponível em: https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=825. Acesso em: 14 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. p.122-3

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. UNICAMP-SP, 59 (3), p. 02, Sep-Dec, 2020.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total. In: Mello C. Silva; A. E. Ribeiro. (Org.). *Letramento, Significado e Tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Trajetória escolar, texto escrito e classe social – um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-86QHFA?locale=pt_BR. Acesso em: 04 nov 2024.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

_____. Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, v. 21, n. 41, p. 9-31, 1995.

_____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707

_____. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

NOUATIN, Gbènoukpo Gérard. *Introdução das línguas nacionais no sistema educacional formal do Benin: causas do insucesso da política linguística e ideias de solução*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

PULLINGER, Kate. Transliteracy: crossing divides. *First Monday*, v. 12 n. 12. 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 122-51. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, Lima, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 1-28, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 11 out. 2023.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colômbia: Universidad del Cauca, 2010.

TAVARES, Amanda Moreira. *(Des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos da unidade prisional de São Luís de Montes Belos – Goiás*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. 120f.

THOMAS, Sue; JOSEPH, Chris. LACCETTI, Jess; MASON, Bruce; MILLS, Simon; PERRIL, Simon; WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, v. 26, n. 83, 23 jul. 2018.

**EDUCACIÓN PARA INMIGRANTES EN ARGENTINA, BRASIL
Y CHILE: LOS DISCURSOS PRESENTES
EN LA DOCUMENTACIÓN OFICIAL**

Adriana de Carvalho Alves Braga (SMESP)
andritsena@hotmail.com

RESUMEN

El artículo se sitúa dentro del ámbito de los estudios sobre migraciones, centrándose en la Educación para Inmigrantes. El objetivo principal es investigar cómo los derechos educativos han sido garantizados por el Estado y ejercidos por niños, jóvenes y adultos inmigrantes en Argentina, Brasil y Chile. En esta investigación optamos por el enfoque de análisis comparativo de las tres realidades, componiendo un marco comparativo que permite comprender cómo se construyeron las políticas públicas y se implementan los derechos educativos. Los documentos analizados brindan información sobre los derechos del público migrante y orientan a los servidores públicos – responsables de garantizar el acceso a los sistemas educativos. A través de esta investigación cualitativa, podemos inferir que en Argentina, Brasil y Chile la información sobre el acceso al sistema educativo está disponible, sin embargo, en su idioma nacional, lo que se presenta como una barrera comunicativa entre el Estado y las comunidades de inmigrantes.

Palabras-clave

Políticas Públicas. Educación para Inmigrantes. Acceso a la información.

RESUMO

O artigo situa-se no campo dos estudos migratórios, com foco na Educação para Imigrantes. O objetivo principal é investigar como os direitos educacionais têm sido garantidos pelo Estado e exercidos por crianças, jovens e adultos imigrantes na Argentina, no Brasil e no Chile. Nesta pesquisa optamos pela abordagem de análise comparativa das três realidades, compondo um quadro comparativo que nos permite compreender como se construíram as políticas públicas e se implementam os direitos educacionais. Os documentos analisados trazem informações sobre os direitos do público migrante e orientam os servidores públicos – responsáveis por garantir o acesso aos sistemas educacionais. Através desta pesquisa qualitativa, podemos inferir que na Argentina, no Brasil e no Chile a informação sobre o acesso ao sistema educacional está disponível, porém, na sua língua nacional, o que se apresenta como uma barreira de comunicação entre o Estado e as comunidades imigrantes.

Palavras-chave:

Políticas Públicas. Educação para Imigrantes. Acesso à informação.

1. Introdução

La investigación propuesta se ubica en el campo de los estudios migratorios, centrándose en la Educación para Inmigrantes. Nos interesa

investigar cómo los derechos educativos han sido garantizados por el Estado y ejercidos por niños, jóvenes y adultos inmigrantes en Argentina, Brasil y Chile. En la investigación de Doctorado, realizada en el marco del posgrado en “Educación, Arte e Historia de la Cultura” de la Universidad Presbiteriana Mackenzie, fue posible comprender, entre otras cosas, la relevancia de la construcción de políticas públicas para la realización de la misión educativa y garantizar los derechos de los estudiantes inmigrantes (Cf. BRAGA, 2019).

América del Sur, el locus de la investigación, fue elegida debido al protagonismo que ha adquirido la migración Sur-Sur en los últimos años y donde se han desarrollado debates sobre los derechos sociales de los ciudadanos inmigrantes.

El Informe sobre Migraciones Sudamericanas n° 3, Año 2020 (OIM, 2020), documento que tiene como objetivo analizar las “Tendencias Migratorias en América del Sur” explica que “en los tiempos actuales, la población migrante intrarregional se destaca por encima de la extrarregional. Esto se explica en parte por la falta de renovación de la inmigración masiva de europeos a partir del siglo XX, y por los crecientes flujos regionales de las últimas décadas” (OIM, 2020, p. 2). Según el documento, la dinámica migratoria reciente hace que, en los países del Cono Sur, el 80% de los migrantes sean intrarregionales.

El documento también destaca la migración extrarregional, compuesta por migrantes provenientes de Centroamérica, África y Asia. Según el informe, entre 2010 y 2019 hubo un aumento del 93,1% de migrantes caribeños, principalmente provenientes de República Dominicana, Haití y Cuba. En relación a los países africanos, en el mismo período, el aumento fue del 37% en migrantes provenientes de países como Angola, Marruecos y Sudáfrica, la migración asiática tuvo un aumento del 37,8% e incluye poblaciones que ya tienen antecedentes de desplazamiento hacia el Sur. América – chinos, japoneses y coreanos –, sin embargo, destacan los flujos provenientes de otros países, como Bangladesh, India, Pakistán, Nepal y Siria (OIM, 2020, p. 5).

Cuadro 1 – Panorama migratorio 2019.

País	Emigração	Imigração
Argentina	1.013.414 (2,3%)	2.266.564 (5,1%)
Bolivia	878.211 (7,6%)	160.535 (1,4%)
Brasil	1.745.339 (0,8%)	1.027.251 (0,5%)
Chile	650.151 (3,4%)	1.201.357 (6,3%)
Colômbia	2.869.032 (5,7%)	1.724.508 (3,4%)

Equador	1.183.685 (6,8%)	757.786 (4,4%)
Guiana	520.196 (66,5%)	30.558 (3,9%)
Paraguai	871.638 (12,4%)	164.337 (2,3%)
Peru	1.512.920 (4,7%)	1.043.187 (3,2%)
Suriname	423.517 (72,8%)	46.157 (7,9%)
Uruguai	633.439 (18,3%)	94.544 (2,7%)
Venezuela	4.769.498 (16,7%)	1.375.609 (4,8%)

Fuente: elaboración propia en base a no *Informe Migratorio Sudamericano N° 3, Año 2020* (OIM, 2020).

Estos datos son relevantes para la investigación que proponemos ya que presentan una imagen de la dinámica de los flujos migratorios en la región elegida como lugar de investigación. Volviendo a los datos del cuadro anterior, y haciendo una selección de los tres países en los que se ubican las realidades que pretendemos estudiar, observamos que Argentina, Brasil y Chile son países cuya afluencia de inmigrantes no tiene una representación tan significativa cuando analizamos el panorama poblacional general, ya que en ninguno de los países los inmigrantes alcanzan el diez por ciento de la población total.

Los tres países tienen sus coincidencias y disparidades, especialmente cuando nos adentramos en el estudio de la legislación relacionada con la garantía de derechos. Lo común es la recepción de inmigrantes, especialmente regionales, lo que moviliza al Estado para construir acciones regulatorias. Y es en este marco que situamos nuestra investigación: ¿qué marcos regulatorios construidos por los Estados dialogan con el contexto de la Educación para Inmigrantes y cómo estas leyes se traducen a través de políticas públicas?

2. La metodología de comparación: contrastes y similitudes

En esta investigación optamos por el enfoque de análisis comparativo porque consideramos que es en el diálogo de las tres realidades que podemos entender el objeto de estudio – la Educación para Inmigrantes en el contexto de Argentina, Brasil y Chile – componiendo un análisis macro que permite comprender cómo se han construido las políticas públicas y se han implementado los derechos educativos.

En la discusión sobre estudios comparados en América Latina, Prado (2005) advierte que la perspectiva de comprender las similitudes y diferencias entre los países latinoamericanos se presenta como un campo de trabajo rico, lleno de posibilidades de investigación, pero también presenta algunas limitaciones. La precaución, según Maria Lígia Coelho

Prado, debe ser no producir conocimiento que tenga como referencia paradigmas eurocéntricos.

Al abordar las posibilidades que ofrece este enfoque, la historiadora defiende la comparación como un requisito previo para un estudio de historias que ‘corren en paralelo’ e identifica que los países de América Latina están atravesando “situaciones muy similares – colonización ibérica, independencia política, formación de Estados Nacionales, preeminencia inglesa, (...) no hay, desde mi punto de vista, escapatoria a las comparaciones” (PRADO, 2004, p. 20).

Al abordar la riqueza del estudio comparativo entre Brasil y otros países de la región, sostiene que a través de él es posible agudizar la percepción de los procesos políticos, económicos y sociales latinoamericanos, insertando a Brasil en ese marco de referencia. Y este es, a nuestro juicio, un desafío importante, ya que brinda una mirada más integral a los procesos que atraviesan las realidades de Buenos Aires, Santiago y São Paulo, a partir de las migraciones contemporáneas. El fenómeno de la migración impacta a las sociedades, pero cada Estado construirá respuestas a las demandas presentadas según sus referentes históricos, económicos y políticos.

Considerando el enfoque metodológico basado en el análisis comparativo, el estudio utiliza como técnica de recolección de datos el análisis documental, cuyas fuentes son los registros elaborados por los sistemas educativos y la exploración bibliográfica sobre el tema de Educación para Inmigrantes en los tres países seleccionados para el estudio. Para profundizar en los dilemas y desafíos de la Educación para Inmigrantes en los tres contextos estudiados, realizaremos una investigación bibliográfica recopilando trabajos relacionados con el tema en los tres países.

Para Gil (2008), el análisis de fuentes documentales permite investigar los procesos de cambio social y cultural, ya que las sociedades cambian continuamente.

Las estructuras y formas de las relaciones sociales cambian, así como la propia cultura de la sociedad. Por lo tanto, para captar los procesos de cambio no basta con observar a las personas o interrogarlas sobre su comportamiento. En este sentido, las fuentes documentales cobran importancia para detectar cambios en la población, estructura social, actitudes y valores sociales. (GIL, 2008, p. 154)

Para un enfoque cualitativo como el que pretendemos adoptar, es fundamental tener en cuenta que la documentación producida por los

Estados es evidencia de los cambios sociales que se producen al interior de las sociedades. El cambio de paradigmas guiado por la tendencia de gobernanza de la migración – teniendo en cuenta todas las condiciones – puede revelarnos qué dirección han tomado los Estados a la hora de emprender acciones para acoger a los estudiantes inmigrantes en los sistemas educativos.

3. *Panorama de la Educación de Inmigrantes en Argentina, Brasil y Chile*

En América Latina, las relaciones de poder se construyeron y se construyen sobre estructuras racistas, y el debate sobre los flujos migratorios también surge de esta historicidad. Al abordar la formación de los Estados modernos, Almeida (2020, p. 56) señala que “las clasificaciones raciales jugaron un papel importante en la definición de las jerarquías sociales, la legitimidad en el ejercicio del poder estatal y las estrategias de desarrollo económico”. De esta manera, la conducción de las políticas migratorias permea la construcción ideológica que sustenta al Estado.

Tijoux (2013) ofrece una visión general de las relaciones construidas en las escuelas chilenas que acogen a inmigrantes. La investigadora ingresó al cotidiano de cuatro escuelas que reciben un gran número de estudiantes inmigrantes peruanos y, a través de la observación, pudo revelar cómo operan las relaciones cotidianas en estas escuelas. Para ella

La llegada de los hijos de inmigrantes puede ser más o menos apreciada y al igual que los sectores del barrio donde habitan, sus escuelas advierten de situaciones de poder, segregación y diferenciación y, cuando aumenta en número, los espacios se transforman y adquieren características multiculturales que la comunidad educativa puede o no considerar para una vida cotidiana escolar más abierta y menos belicosa. (TIJOUX, 2013, p. 7)

La investigadora se centra, en el extracto anterior, en la relevancia del territorio para comprender las dinámicas migratorias y destaca las relaciones de poder, la segregación y la diferenciación como elementos relevantes para comprender la función de la escuela. Finaliza señalando que, frente a un contexto multicultural, corresponde a la escuela adoptar posturas más inclusivas – y menos belicosas –, considerando la comunidad a la que sirve.

En la misma dirección, Novaro (2011) analiza el panorama migratorio en Argentina desde la perspectiva de los derechos educativos.

[...] es evidente que los chicos bolivianos, vivencian cotidianamente tensiones muy claras de sus adultos de referencia en torno a cuestiones identitarias. Estas tensiones se inscriben en un contexto social en el que suele registrarse una imagen negativa de las “migraciones recientes”. “Lo boliviano” se convierte en una categoría a la vez desvalorizada y reafirmada, en un referente nacional que connota un territorio y también alude a estilos y formas de vida, en definitiva, en un referente de identificación colectiva. (NOVARO, 2011, p. 4)

Considerando los estudios realizados por la investigadora, que ingresó a espacios escolares para recoger sus observaciones, sus reflexiones muestran que la presencia de sujetos de origen inmigrante en la escuela es un elemento de conflicto. Para Novaro (2011), el conflicto surge de la representación social construida en Argentina sobre la comunidad boliviana, siendo la escuela la que reproduce esta construcción social.

En Brasil, el debate sobre Educación para Inmigrantes destaca algunos de los temas que movilizan la discusión a través de estudios que relacionan la xenofobia, las barreras de comunicación y la perspectiva educativa monocultural como los principales desafíos.

Abordar la Educación para Inmigrantes desde la perspectiva de las políticas públicas – con acciones dirigidas a acoger a los estudiantes inmigrantes y de origen inmigrante – requiere centrar la atención en la institución escolar y en todas las particularidades que la impregnan. Al reflexionar sobre la importancia de la escuela, Rodrigues (2019) afirma:

La escuela puede considerarse una de las principales instituciones en la integración social de los inmigrantes, ya que es, de hecho, la primera acogida para niños y jóvenes extranjeros. En el caso de Brasil, es necesario comprender cómo se produce la formación de docentes y gestores escolares y si este modelo de formación prepara a los profesionales de la educación para atender a los jóvenes inmigrantes. (RODRIGUES, 2019, p. 2013)

El marco que relaciona inmigración y derechos educativos anuncia que, para el problema que nos proponemos estudiar, se pueden identificar algunos puntos comunes, como la importancia de la escuela para la realización de los derechos. También son objeto de comparación las dificultades que enfrentan los estudiantes inmigrantes y los hijos de inmigrantes, como los prejuicios sociales basados en la representación social negativa del sujeto inmigrante. Sin embargo, teniendo en cuenta las realidades locales, es fundamental considerar la intervención del Estado en la gestión de estos conflictos y, en este sentido, la investigación precisa de las disposiciones legales – leyes, decretos, guías y otros materiales producidos por los sistemas educativos – puede arrojar luz sobre las perspectivas acogedoras diseñadas para gestionar las diversidades.

3.1. Derecho a la educación para inmigrantes en Argentina

Comenzamos nuestra investigación con el análisis de cómo se incorpora el derecho a la educación de los inmigrantes a la documentación oficial de la República Argentina. En este país encontramos la “Guía con lineamientos para la inclusión educativa de personas migrantes”, publicada por el Programa “Educación Migraciones y Movilidad Humana” de la Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias del gobierno argentino, el 10 de marzo de 2022. En el prólogo del documento se presenta su propósito:

La Guía con orientaciones para la inclusión educativa de la población migrante que aquí presentamos tiene por finalidad brindar información sobre el derecho humano a migrar que rige en Argentina y, específicamente, respecto del derecho a la educación de las personas migrantes, así como orientaciones e información útil para docentes, estudiantes y familias. (ARGENTINA, 2022, p. 5)

El documento presenta los contenidos organizados en temas, o grandes bloques: 1 Introducción (¿Por qué trabajar el fenómeno migratorio y la inclusión educativa de los migrantes?); 2 ¿Qué normativa regula la migración en Argentina? (Ley de Migraciones N° 25.871 y Ley General de Reconocimiento y Protección al Refugiado N° 26.165); 3 Derecho a la educación de las personas migrantes en Argentina (¿Cómo se garantiza el derecho a la educación de las personas migrantes?, Información básica sobre el sistema educativo argentino, Lineamientos y herramientas para las instituciones educativas, ¿Qué presupone la inclusión educativa de las personas migrantes?); 4 Políticas Educativas Nacionales; 5 Lineamientos para personas migrantes (¿Qué hacer para inscribir a un niño o adolescente en la escuela? ¿Existen mecanismos para convalidar los estudios realizados?, ¿Existen becas educativas?, ¿Dónde puedes ayudar si sufres algún tipo de violencia en los espacios educativos?); 6 Información útil para poblaciones migrantes (Otros recursos disponibles). Como podemos ver, los temas más relevantes en el debate sobre el acceso al sistema educativo están presentes en esta guía y el lenguaje es muy accesible. Sin embargo, localizamos el documento únicamente en español y no es posible encontrar traducciones a otros idiomas – lo que facilitaría la comunicación con inmigrantes que no hablan español.

Respecto al ingreso de los estudiantes a la escuela, el documento explica que

La falta de documentación o situación migratoria “irregular”, no podrá considerarse limitante u obstáculo para acceder al derecho a la educación. Por el contrario, las autoridades de las instituciones educativas deberán brindar

orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la situación. Por ello, se recomienda contar con la dirección, número telefónico y/o contacto de entidades estatales a cargo, sea el Registro Nacional de las Personas (RENAPER) y/o alguna oficina de Migraciones. (ARGENTINA, 2022, p. 17)

Como podemos inferir, desde el punto de vista jurídico, la ausencia de documentación no impide el acceso a la educación, lo cual es muy positivo. La base de dicha orientación es la Ley Nacional de Educación n° 26.206, que establece el acceso igualitario a la educación, con contenidos no discriminatorios.

Respecto a la base curricular del país, se explica que

[...] se plantea la necesidad de desarrollar contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (artículo 54). (ARGENTINA, 2022, p. 12)

Desde el punto de vista informativo, la guía cumple su función de informar a la población inmigrante sobre los derechos educativos. Cabe señalar que, a lo largo del documento, se encuentran disponibles códigos QR para que el lector pueda consultar la legislación mencionada en cada uno de los temas tratados en el texto.

3.2. Derecho a la educación para inmigrantes en Brasil

En Brasil, dentro del Ministerio de Educación, no encontramos documentos de orientación sobre la acogida de estudiantes inmigrantes en los sistemas educativos y las publicaciones encontradas fueron producidas por estados y municipios.

En el estado de São Paulo, identificamos el “Documento de Orientación para Estudiantes Inmigrantes: Acogida” (SÃO PAULO, 2018) que tenía como objetivo brindar pautas para la acogida de estos estudiantes en la escuela. La lectura del documento nos lleva a inferir que fue elaborado para docentes, como podemos ver en el extracto a continuación.

É preciso compreender que esse estudante é oriundo de uma cultura escolar diferente, assim é necessário respeitar seu tempo de adaptação na escola em relação à organização escolar, horários, intervalos, o respeito às filas etc. Também pode não estar acostumado com a comida brasileira, assim, é recomendável evitar obrigá-lo a comer itens da merenda escolar, respeitando a sua adaptação alimentar no novo país. É necessário estimulá-lo a se sentir bem-vindo na escola. É preciso um olhar também cuidadoso em

relação aos estudantes imigrantes, especialmente aos que entram ao longo do ano – uma vez que não foram recebidos e envolvidos na semana de acolhimento (que se realiza no início do ano letivo), como os demais estudantes da escola. (SÃO PAULO, 2018, p. 10)

El documento se organiza en bloques temáticos: El contexto de los estudiantes inmigrantes y refugiados; Inmigrantes en la red educativa del estado de São Paulo; La importancia de acoger; Recomendaciones para la recepción; Apoyo en cuestiones prácticas de la vida escolar; Luchar contra los prejuicios y la xenofobia; El estudiante inmigrante con discapacidad; Comunicación más allá del lenguaje hablado; Intercomprensión entre lenguas cercanas; Enlaces útiles: materiales de apoyo y fuentes de información.

En el municipio de São Paulo, la Coordinación de Migrantes, organismo vinculado a la Secretaría Municipal de Derechos Humanos y Ciudadanía de la Ciudad de São Paulo, publicó la 3ª edición del documento “Todos Somos Migrantes – Acceso a derechos para migrantes y servidores (es) Público”, en el año de 2021.

Na cidade de São Paulo, a educação pública deve observar o princípio da interculturalidade e da valorização das culturas de origem de crianças imigrantes ou filhas de imigrantes, em todas as disciplinas e etapas da educação, além de priorizar ações educativas de combate à xenofobia e demais formas de discriminação. (CPMig, 2023, p. 82)

Vale señalar que, en la ciudad de São Paulo, fue promulgada en 2016 la ley nº 16.478/16, que establece la Política Municipal para la Población Inmigrante, norma municipal que presupone una migración con derechos.

El documento está organizado en forma de guía y contiene 193 páginas, de las cuales 10 están dedicadas a instruir a inmigrantes y trabajadores de la educación sobre temas relacionados con los derechos educativos de las poblaciones inmigrantes. En formato de folleto, hay información detallada sobre la organización del sistema educativo en Brasil, los tipos de instituciones educativas, además de brindar información sobre el acceso a las universidades y la convalidación de títulos de Educación Superior en el país.

3.3. Derecho a la educación para inmigrantes en Chile

Investigando sobre el derecho a la educación de los inmigrantes en Chile encontramos el documento “Soy Migrante, Tengo Derecho a la

Educación”, el cual consiste en un cuadernillo de 8 páginas con la información más relevante sobre el tema para las familias. El documento también está organizado en bloques de contenido y, justo en la portada, se afirma que “Toda persona tiene derecho a la educación, sin ningún tipo de discriminación, independientemente de que nuestra situación migratoria sea regular o irregular” (CHILE, 2019, p. 1).

Los bloques temáticos abordan el funcionamiento del sistema educativo de Chile, con lineamientos objetivos e ilustraciones, como la que se muestra a continuación:

Imagen 1: ¿Cómo postulo a escuelas, liceos y colegios públicos?



Fuente: “Soy Migrante, Tengo Derecho a la Educación” (CHILE, 2019, p. 5).

En relación a los bloques temáticos, los temas tratados son: ¿Cómo funciona el Sistema Educativo Chileno?; ¿Cómo son los niveles educativos en Chile?; ¿Cómo solicito ingreso a escuelas, colegios y colegios públicos?; ¿Cómo postulo a través del Sistema de Admisión Escolar si no tengo el RUT chileno?

Otro documento que analizamos fue la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022” (CHILE, 2018), que busca presentar el camino recorrido por el Ministerio de Educación de Chile en la construcción de la política para garantizar los derechos educativos y la inclusión de los estudiantes inmigrantes en el sistema educativo, mirando “fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación establecidos en los compromisos internacionales suscritos y ratificados por el Estado de Chile” (CHILE, 2018, p. 5).

Al abordar las demandas relacionadas a la presencia de inmigrantes en las escuelas, el informe inicia el tema presentando las dificultades en materia de documentación.

La llegada de personas afro-descendientes, provenientes especialmente de Haití, visibilizó aún más el aumento de estudiantes extranjeros en el sistema educativo que se dio entre el año 2015 y 2016, sobre todo por las particularidades de su color de piel y la evidente barrera idiomática. En este contexto, Mineduc generó una herramienta tecnológica que permitía a un establecimiento educacional matricular a un estudiante sin RUN, por medio de la asignación de un número “100 millones” o “RUN provisorio” (como lo denominaron los usuarios), con el fin de garantizar su acceso al sistema. (CHILE, 2018, p. 13)

Luego de presentar el problema y la solución tecnológica encontrada para solucionarlo, se informa que, a pesar de reducir las barreras de acceso, el sistema educativo no se adaptó a la solución de los 100 millones, ya que la cantidad de números asignados a un mismo estudiante dificultaba su trayectoria escolar, además de imposibilitar la certificación de estudios.

3.4. Estandarización del acceso a la educación de los inmigrantes

A través de esta investigación cualitativa, podemos inferir que en Argentina, Brasil y Chile la información sobre el acceso al sistema educativo está disponible, sin embargo, en Brasil la documentación es producida por entidades federativas – estado y municipio.

País	Año	Título	Autor	Legislación Migratoria Nacional
Argentina	2022	Guía con lineamientos para la inclusión educativa de personas migrantes	Ministerio de la Educación	Ley de Migraciones N° 25.871/2004
Brasil	2018 2021	Documento de Orientação para estudantes Imigrantes: Acolhida Somos Todas(os) Migrantes- Acesso a direitos para migrantes e Servidoras(es) Públicos”	Secretaria de Estado da Educação Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo	Lei de Migração N° 13.445/2017
Chile	2019		Instituto Nacional de Derechos Humanos	Ley de Migración y Extranjería N° 21.325/2021

		Soy Migrante, Tengo Derecho a la Educa- ción		
--	--	--	--	--

Como se describió anteriormente, el enfoque de estos documentos informativos es instruir a la población migrante sobre el derecho a acceder a la educación, para que la migración se produzca con derechos garantizados. Esta es una condición fundamental para que se respeten los derechos humanos y la dignidad. También nos gustaría señalar que, en los tres países, existe legislación nacional que protege los derechos de los inmigrantes, cuya promulgación es reciente: la ley argentina tiene 19 años y es la más antigua; Posteriormente se promulgaron las leyes de inmigración de Brasil (2017) y Chile (2021).

Otro elemento que podemos considerar, al momento de analizar discursos y regulaciones, son las constituciones de cada uno de los países. La Constitución de la Nación Argentina, Ley N° 24.430/1994, presenta tres referencias a la inmigración, y manifiesta el interés del país en promoverla. La Constitución de la República Federativa del Brasil presenta la idea de igualdad de derechos entre brasileños nativos y extranjeros (artículo 5). Desde el punto de vista del análisis de las constituciones de los tres países, el caso de Chile es bastante peculiar.

La Constitución Política de la República de Chile fue promulgada en 1980 y está vigente hasta el día de hoy, siendo considerada un legado dictatorial. En la carta constitucional de 1980 no se menciona la migración ni los derechos de los sujetos migrantes. El intento de promulgar una nueva constitución se vio frustrado en 2022, cuando el 61,8% de la población votó “no” en el plebiscito constitucional. En 2023 se establecen nuevos reacomodos políticos, con el objetivo de sustituir finalmente la Carta Magna chilena. Estas discusiones ciertamente influyen en los discursos migratorios y la regulación de la migración.

4. Consideraciones finales

En esta investigación realizamos un recorrido por el cono sur, buscando identificar cuáles son los discursos oficiales sobre migración y derecho a la educación. A través del análisis de los documentos pudimos inferir que todos traen el discurso de migración con derechos, y se define la educación como un derecho humano, lo cual es positivo desde el punto de vista de la legislación.

Los documentos analizados brindan información relevante para las comunidades migrantes, para que puedan acceder a los servicios educativos y un aspecto positivo es la orientación que se ofrece a los servidores públicos – quienes son responsables de garantizar el acceso a los sistemas educativos. Además de brindar información sobre los procedimientos para acceder a la educación, también se presenta la fundamentación en el ámbito de la legislación e incluyendo discusiones conceptuales, lo que contribuye a la formación de los funcionarios que atienden diariamente a la población inmigrante.

De esta manera, consideramos que los discursos presentes en los documentos orientativos son capaces de señalar hacia la perspectiva de la migración con derechos, sin embargo, es necesario continuar investigaciones que verifiquen cómo este derecho a la educación es ejercido en la práctica, por sujetos inmigrantes que buscan servicios educativos en Argentina, Brasil y Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ARGENTINA. *Guía con orientaciones para la inclusión educativa de las personas migrantes*.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. *Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje – formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento*. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2019. 290fl.

CHILE. *Soy Migrante, Tengo Derecho a la Educación*. Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2019.

CHILE. *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Ministerio de la Educación, 2018.

CPMIG (Coordenação de Políticas para Migrantes/SMDHC). *Somos Todas(os) Migrantes - Acesso a direitos para migrantes e Servidoras(es) Públicos*. 3. ed. São Paulo/SP, 2021.

GIL, Antoni Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 6. ed. 2008.

NOVARO, Gabriela. Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio. *Boletín de Antropología y Educación*, N° 02. Julio, 2011.

OIM. Organización Internacional para las Migraciones. Revisión de los Marcos Normativos de Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Perú y Uruguay: Contexto del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. Buenos Aires: *Cuadernos Migratorios*, n° 11, 2021.

RODRIGUES, Leda M. O. Inserção de crianças estrangeiras na escola brasileira. *Temas de Antropología y Migración*, v. 11, p. 210-24, 2019.

SÃO PAULO. *Documento de Orientação para Estudantes Imigrantes: Acolhida*. São Paulo, 2018.

TIJOUX, Maria Emilia. Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. Migraciones sur-sur: Paradojas globales y promesas locales. *Polis, Revista Latinoamericana*, n.º 35, 2013.

**LA INTEGRACIÓN DE LAS MIRADAS: COLABORACIÓN
Y AMISTAD DE LOS VIAJEROS JOSÉ CUERVO Y J.M.
GUTIÉRREZ DE ALBA EN LA COLOMBIA DEL SIGLO XIX**

César Augusto Espitia Pedreros (UNILA)
cesarletrasespanhol@gmail.com

Diego Chozas Ruiz-Belloso (UNILA)
diego.belloso@unila.edu.br

RESUMEN

En 1870, las circunstancias reunieron en Colombia a dos autores muy diferentes: el dramaturgo y político español José María Gutiérrez de Alba, y el sacerdote y naturalista colombiano José Romualdo Cuervo Rubiano. Ambos formaron parte de la Expedición a los Llanos de San Martín que a Cuervo acabó costándole la vida. Las huellas textuales de la amistad entre ambos viajeros constituyen un documento valioso que prueba la posibilidad de un entendimiento intercultural que trasciende nacionalidades e ideologías.

Palabras clave:

Gutiérrez de Alba. Romualdo Cuervo Rubiano. Literatura de viaje.

RESUMO

Em 1870, as circunstâncias reuniram dois autores muito diferentes na Colômbia: o dramaturgo e político espanhol José María Gutiérrez de Alba e o padre e naturalista colombiano José Romualdo Cuervo Rubiano. Ambos fizeram parte da Expedição aos Llanos de San Martín que acabou custando a vida de Cuervo. Os vestígios textuais da amizade entre os dois viajantes constituem um documento valioso que comprova a possibilidade de uma compreensão intercultural que transcende nacionalidades e ideologias.

Palavras-chave:

Gutierrez de Alba. Romualdo Cuervo Rubiano. Literatura de viagem.

1. Introdução

Se ha afirmado que el siglo XIX fue una verdadera “edad de oro” de la literatura de viaje (Cf. HOBBSAWM, 2007, p. 72) tanto por la cantidad de obras publicadas en forma de libro y en publicaciones periódicas como por la gran demanda del público lector. Es la época de Speke y Livingstone, cuyos pasos por el continente africano se seguían con avidez en todo Occidente.

El prestigio social de la figura del viajero se venía afianzando desde el siglo XVIII y alcanzó el auge de su visibilidad a lo largo del siglo XIX. El viajero prototípico era una mezcla de sabio y aventurero y solía ser retratado en los grabados decimonónicos rodeado por una naturaleza exuberante y ataviado con una indumentaria especial (ropa de viaje, con botas, sombrero y rifle). Este personaje cristalizó con tal eficacia en el imaginario popular que pasó a poblar las ficciones durante mucho tiempo. La saga cinematográfica dedicada al héroe Indiana Jones, cuya última película fue estrenada en 2023, aún nos recuerda claramente a este atractivo personaje forjado en el siglo XIX.

No obstante, en la segunda mitad del siglo XIX surgió un nuevo tipo de viajero que ya despertó controversia en su tiempo: la aplicación del vapor a la navegación y al ferrocarril facilitó y abarató mucho los viajes, circunstancia que permitió la aparición del turista. Al viaje con fines prácticos se añadía ahora el novedoso viaje de placer. A los viajeros tradicionales (militares, científicos, comerciantes, religiosos) se sumaban ahora personas muy variadas que incluían artistas, periodistas y escritores, y los nuevos viajeros daban lugar a una nueva forma de textos de viaje, más literarios, más ligeros, atentos sobre todo a las experiencias subjetivas. Surgían así las llamadas “impresiones de viaje”, criticadas por los defensores de la tradición anterior, que preferían las obras sólidamente fundamentadas.

Además, a fines del siglo XX, Mary Louise Pratt (2010) sometió a revisión la figura del viajero tradicional, del explorador científico, en su libro *Ojos imperiales*, en el que se afirma que los naturalistas europeos que recorrían África y América eran agentes indirectos de la colonización material y económica y además imponían una visión eurocéntrica del mundo. Sin embargo, los científicos americanos que viajaron por sus propios países después de las independencias no tienen cabida en la obra de Pratt. Apenas se habla de algunos escritores criollos que, marcados por la transculturación y herederos intelectuales de Humboldt, procedieron a una autoinvencción europeizante de las nuevas repúblicas americanas. Está por hacer, pues, el contraste de los puntos de vista y las motivaciones de los científicos americanos y europeos que viajaron por América Latina en la segunda mitad del siglo XIX, a lo que puede contribuir en alguna medida el presente trabajo.

Las páginas que siguen se centran en el encuentro y la amistad de dos viajeros muy diferentes que coincidieron en la Colombia del siglo XIX: uno es español, el otro colombiano; uno es poeta y político, el otro

sacerdote y naturalista. Son José María Gutiérrez de Alba y José Romualdo Cuervo Rubiano, el cura Cuervo.

2. *Cuervo Rubiano y su descenso al Hoyo del Viento*

José Romualdo Cuervo Rubiano (1801–1871) fue un viajero singular, pues su condición de sacerdote no le impidió el estudio concienzudo de las ciencias naturales ni participar en expediciones por las regiones menos exploradas de la Colombia de su tiempo, entonces conocida como Nueva Granada⁶. Llegó a ser calificado de “intrépido” debido a que, en varias ocasiones, puso en riesgo su vida para lograr hitos científicos. Los más sonados fueron el descenso del Salto del Tequendama descolgado en una mochila o petaca de cuero y, sobre todo, el descenso hasta el fondo del Hoyo del Viento en una canastilla. A decir verdad, su muerte fue consecuencia de una de sus aventuras, pues en su última expedición a los Llanos de San Martín, en la que iba acompañado por Gutiérrez de Alba, contrajo unas fiebres fatales que acabaron con su vida al cabo de algunos meses.

Algunos años después de la muerte del sacerdote, su amigo, el escritor costumbrista colombiano José Caicedo Rojas, escribió un texto biográfico que fue incluido primero en *Repertorio Colombiano*, en 1878, y posteriormente en el libro *Apuntes de ranchería y otros escritos escogidos*, de 1945. Sabemos por Caicedo que Cuervo Rubiano nació en el pequeño municipio de Guachetá, y que se ordenó como sacerdote en el año 1828 a los 26 años después de haber realizado estudios de gramática, filosofía, teología y derecho canónico en el Colegio Mayor de San Bartolomé de la ciudad de Bogotá. Sus estudios en derecho canónico le permitieron ser nombrado capellán del Hospicio y más tarde, en 1854, capellán y profesor del colegio católico Sagrado Corazón de Jesús. Además, emprendió numerosos viajes por la geografía colombiana de los que regresaba cargado de todo tipo de objetos y muestras. Caicedo nos cuenta que la casa de Romualdo Cuervo se convirtió con el tiempo en un verdadero museo, repleta como estaba de ejemplares disecados de la flora y la fauna colombianas, de muestras de minerales y de objetos indígenas de notable interés antropológico.

Por fin, Caicedo se detiene en la narración de la aventura más conocida que protagonizó Cuervo: el descenso al Hoyo del Viento u Hoyo

⁶ Nueva Granada pasó a llamarse oficialmente “Estados Unidos de Colombia” desde 1863, y mantendría este nombre hasta 1886.

del Aire, singularidad geológica formada de paredes rocosas de impresionante altura y profundidad que sigue guardando en nuestros días el enigma de su formación. A tal punto que, quienes osan visitarlo y descender a él casi de la misma manera que lo hizo el cura Cuervo hace más de dos siglos, alcanzan a pensar que este particular “abismo” (como lo llamó Gutiérrez de Alba) se formó en aquel lugar de Colombia como consecuencia del impacto de un meteorito.

Cuervo describió el fenómeno con estas palabras:

El Hoyo del Viento queda a cuatro horas de Vélez, entre los pueblos de Chipatá, La Paz y Aguada.

Esta sorprendente maravilla consiste en una profundidad hecha por la naturaleza, sin que la mano del hombre haya concurrido en lo mínimo a su formación. Sus paredes, formadas de fuertes rocas, ofrecen un punto de vista admirable. Casi todas son perpendiculares; pero en uno que otro punto hay prominencias, coronadas de arbustos, paja y musgo. El contorno de la boca está casi todo cubierto de arbustos de distintos tamaños.

El viajero que visita esta extraña mansión de las guacamayas, pericos y torcazas, cuando llega por primera vez a la parte más alta, descubre desde el borde el centro, cubierto al parecer de arbustos, los cuales se hallan a una profundidad de 228 varas. Queda por algunos momentos como estático, y hiélasele la sangre al ver que una caída le daría muerte instantánea y horrosa. La figura presenta un polígono irregular de 12 lados, con un diámetro de 170 varas, medido desde los ángulos más salientes. (CUERVO, 1866, p. 204)

Caicedo cita extensamente la narración del propio cura Cuervo, que puede leerse completa en el tomo III de la obra *Museo de Cuadros de Costumbres*, de 1866.

Corría el mes de julio de 1851, y Cuervo acompañaba en la ocasión al matemático francés Aimé Bergeron⁷, que se había propuesto bajar al fondo del Hoyo para tomar medidas, y “para esto mandó hacer un aparato de madera, que figuraba una mesa vuelta al revés, sostenida por dos fuertes arcos de hierro, un cable y una garrucha, todo de mucha seguridad y capaz de contener a varias personas” (CUERVO, 1866, p. 204). El 22 de julio alcanzaron el Hoyo, pero el 25, tras dedicar algunos días a ajustes técnicos, el que finalmente descendió fue Romualdo Cuervo, pues Bergeron se

⁷ Matemático francés que llegara a Colombia en el año 1848 luego del llamado del gobierno colombiano con la intención de liderar la enseñanza de las matemáticas como profesor del colegio militar ubicado en la capital de este país. Y quien, además, durante su estancia en Colombia, viaja al norte con la intención de visitar y tomar medidas exactas del Hoyo del Viento.

despertó indispuerto esa mañana, y lo hizo en una barquilla, mucho más leve que la compleja máquina original.

A los 11 y 10 minutos, hora en que el termómetro de Reamur marcaba 18 grados, entré en una pequeña barquilla [...], y dada la voz convenida, empecé la barquilla a bajar suavemente hasta una ceja de la muralla, en donde salté a tierra, para cortar algunos arbustos que impedían el libre descenso. Volví a entrar, hice con una pequeña bandera la señal convenida, y volví la barquilla a descender gradualmente. De allí en adelante la barquilla queda separada de la muralla, por la concavidad que hay, y entonces es cuando se enfría la sangre al verse uno ya lejos de la altura, tan distante del suelo, y sin otro apoyo que la barquilla. Confieso que sí es preciso tener mucha firmeza para hacer este aéreo viaje (CUERVO, 1866, p. 204)

Solo después de tres cuartos de hora Cuervo alcanza el fondo de aquella “horrible maravilla (...) donde se forma idea del poder y magnificencia del Supremo Artífice” (CUERVO, 1866, p. 205). Dice además Cuervo Rubiano que, nada más pisar el fondo de la sima, dio gracias a Dios por haberle concedido ver lo que deseaba hacía tanto tiempo, de lo que se colige que el descenso del cura Cuervo no fue fortuito o accidental, sino planeado: con toda probabilidad, aunque Bergeron hubiera bajado primero, Cuervo lo hubiera seguido en un descenso posterior. La retirada del francés transfirió al religioso la oportunidad de ser el primer ser humano que hollaba ese paraje recóndito. En efecto, leemos: “(...), empezando mi examen, no hallé en tierra ni bajo los alares de la muralla, la más mínima indicación de que los indígenas hubiesen pisado aquel suelo” (CUERVO, 1866, p. 206).

Una hora y media después, tras realizar sus observaciones, Cuervo embarca nuevamente en la barquilla y emprende el regreso hacia el borde del Hoyo. En este camino de vuelta aún tendría que enfrentarse a un nuevo peligro, pues en un momento dado la barquilla se puso a dar vueltas sobre sí misma. Por fortuna, la barquilla acabó por estabilizarse, y en media hora de ascenso Romualdo Cuervo alcanzó la boca del Hoyo, donde recibió las cálidas felicitaciones de la pequeña multitud allí congregada.

Además de esta y otras hazañas, Caicedo recoge en su biografía anécdotas y conversaciones cotidianas de este “sacerdote ilustrado”. Destacaremos apenas una que puede darnos alguna pista importante sobre el carácter y las motivaciones de Cuervo Rubiano: en cierta ocasión, ante el comentario de alguien sobre lo trabajoso que era alcanzar la gloria, el cura Cuervo respondió: “Una y otra gloria son difíciles de conseguir, pero yo no busco la de este mundo, aunque sí deseo la de mi patria” (CAICEDO, 1945, p. 355), palabras que revelan una ideología nacionalista que

emparenta al sacerdote con muchos escritores colombianos de su tiempo (Cf. CHOZAS; ESPITIA, 2020).

Pocos meses antes de escribir la biografía de Cuervo Rubiano, Caicedo visitó la tumba del religioso, situada en el cementerio de la pequeña localidad donde había fallecido: Lenguazaque. Para sorpresa de Caicedo, en la tumba había un epitafio, seis versos que lo conmovieron y que se apresuró a copiar en su cartera. Son estos:

Consuelo en la aflicción, del pobre egida,
Sacerdote ejemplar, modesto sabio,
hizo en su santa y meritoria vida
A muchos beneficios, a nadie agravio
Fueron sus días largos y serenos,
y su muerte, la muerte de los buenos.

3. José María Gutiérrez de Alba y su trato con el cura Cuervo

José María Gutiérrez de Alba nació en Alcalá de Guadaíra, sur de España, en 1822. Fue el mayor de once hermanos en una familia de agricultores enriquecidos (Cf. CAMPOS, 2015, p. 24). A los nueve años se trasladó a Sevilla para proseguir sus estudios con los padres de la Compañía de Jesús, y allí permaneció dos años. Tras estancias en Aranjuez y en su localidad natal, regresó a Sevilla, donde estudió Filosofía durante tres años e inició estudios de Derecho. A partir del tercer curso de Jurisprudencia empezó a dedicar la mayor parte de su energía a la actividad literaria.

En 1843, cuando contaba con 21 años, publicó su primer poema en una revista local, y desde entonces colaboraría asiduamente en la prensa sevillana. En 1844 estrenó con bastante éxito su primera pieza teatral (Cf. CAMPOS, 2015, pp. 43-4), y aunque posteriormente publicó libros de varios géneros, el teatro se convirtió pronto en su actividad predominante. En 1848 fue a Madrid con la disculpa de finalizar sus estudios en Derecho, pero ya en febrero estrenó el drama *Diego Corrientes o el bandido generoso* con el que obtuvo un rotundo éxito, primero en Madrid, y después en otras ciudades españolas, consagrándose, así como dramaturgo. A lo largo de su vida, según la bibliografía reunida por Campos Díaz, Gutiérrez de Alba escribiría más de 60 piezas para teatro (Cf. CAMPOS, 2015, p. 259-268). Paralelamente, desde su juventud, desarrolló una intensa actividad política, apoyando al partido liberal progresista español y participando en los principales acontecimientos de su tiempo, como la revolución de 1868.

El cambio de gobierno forzado por la revolución del 68 propició las circunstancias que llevarían a Gutiérrez de Alba a Colombia. El autor había defendido que el momento era adecuado para reatar las relaciones con las antiguas colonias, y este posicionamiento fue decisivo para que a fines de 1869 se le nombrara agente confidencial del gobierno español para los asuntos de Nueva Granada. Su misión reservada consistía, por una parte, en averiguar por qué la nueva república no realizaba movimientos para establecer relaciones con la antigua metrópoli. Debía también estudiar la situación de los inmigrantes españoles en Colombia, así como verificar el estado del comercio indirecto que se realizaba con España a través de Cuba y Puerto Rico, prestando especial atención al mercado editorial.

Partió hacia América en enero de 1870. En los periódicos españoles se anunció que Gutiérrez de Alba emprendía un “viaje de estudios” (CAMPOS, 2015, p. 141)⁸. Tras dos meses en Puerto Rico, en abril pisaba suelo colombiano, y el 18 de mayo llegó por fin a Bogotá. Allí fue inmediatamente acogido por el círculo literario del Mosaico⁹, grupo de escritores que muy pronto lo invitó a conocer el Salto del Tequendama, excursión que el autor español recogería en un texto en prosa y que también le inspiró un poema (Cf. CHOZAS; ESPITIA, 2020).

Podemos conjeturar que en esta excursión Gutiérrez de Alba oyó hablar por primera vez del cura Cuervo, que se había descolgado por la cascada pocos años antes¹⁰, y también es probable que un miembro del Mosaico los presentara personalmente poco después. El inicio de la respetuosa y cálida amistad entre Gutiérrez de Alba y Romualdo Cuervo tuvo lugar, por tanto, en la segunda mitad de 1870, y sin duda fue reflejada en

⁸ No obstante, el poeta colombiano José María Vergara y Vergara, en su artículo “El Salto de Tequendama” publicado en *La Ilustración Española y Americana* el 25 de agosto de 1871, afirmaría sin empacho que Gutiérrez de Alba “viaja hoy por las repúblicas hispanoamericanas con una misión confidencial”. Semejante afirmación en una de las revistas españolas más importantes de su tiempo nos permite entender que el papel de Gutiérrez de Alba estaba lejos de ser el de un espía o un agente secreto.

⁹ “Con fecha 27 de mayo, poco más de una semana después de su llegada, recibió una carta de José María Samper para invitarle al día siguiente a una sesión de las reuniones literarias “El Mosaico”, que se celebraban en su casa y a las que asistían escritores colombianos como Manuel Pombo, Ricardo Carrasquilla, José María Quijano, José Joaquín Borda o Jorge Isaacs”. (CAMPOS, 2015, p. 155)

¹⁰ Juan Francisco Ortiz narra esta peripecia como reciente en el texto “El Salto del Tequendama”, publicado en 1866 en *Museo de Cuadros de Costumbres*.

alguno de los tomos lamentablemente perdidos de la gran obra de viajes del español, *Impresiones de un viaje a América*¹¹.

La primera mención de Romualdo Cuervo la encontramos al principio del tomo V; se trata del inicio de la narración del viaje a los Llanos de San Martín, liderado por el religioso colombiano entre enero y marzo de 1871, y dice: “el intrépido e infatigable Dr. Romualdo Cuervo, a quien ya conocen mis lectores, a pesar de sus 69 años, era el que más contento se mostraba y el que nos sobrepujo a todos en actividad para hacer sus preparativos” (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, V, p. 2). El azar quiso, así, que estas pinceladas descriptivas, que nos muestran un personaje animoso, feliz ante la perspectiva del viaje, sirvieran de presentación del cura Cuervo para los lectores de hoy. Esta primera impresión, de persona inquieta física e intelectualmente, se confirma algunas páginas después, donde leemos: “Antes de salir el sol nos levantamos todos, y ya el Dr. Cuervo se había ido a celebrar misa a Girardot” (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, V, p. 21).

Interesa destacar especialmente el empleo del calificativo “intrépido” para hablar del religioso, justificado por sus sonados y arriesgados descensos por el Salto del Tequendama y el Hoyo del Viento. Por supuesto, Gutiérrez de Alba conocía la gesta del descenso al Hoyo del Viento del cura Cuervo, lo que confirman algunas líneas que el español escribió con ocasión de su visita al fenómeno geológico en 1872, al año siguiente de la muerte del amigo:

Por la dificultad de proporcionarse aparatos para el descenso, no hay noticias de que, hasta ahora, o por lo menos en épocas recientes, haya bajado persona alguna hasta su fondo, excepto mi respetable y desgraciado amigo el Dr. Romualdo Cuervo, que tomó medidas exactas de aquella profunda sima, y escribió sobre ella una ligera Memoria. (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, VI, p. 118)

Lo mismo constatan algunos versos incluidos en el poema que Gutiérrez de Alba le dedicó a Cuervo tras la muerte de este: “Ya del Hoyo profundo, / A cuyo fondo impávido bajaste, / El secreto sabrás, que ignora el mundo” (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, VI, p. 10). El propio hecho de que Gutiérrez de Alba incluyera el Hoyo del Aire en el itinerario de su

¹¹ Los tomos perdidos son el II, el III y el IV. Los tomos conservados se pueden consultar en línea desde la excelente página web sobre la obra financiada por el Banco de la República: <https://www.banrepcultural.org/impresiones-de-un-viaje/>. En adelante citaremos esta edición digital, más concretamente las transcripciones facilitadas.

expedición al norte de Colombia en 1872 bien puede entenderse como un homenaje y como una forma de seguir los pasos del admirado amigo.

La intrepidez de Cuervo y su estudio atento de las ciencias naturales lo aproxima al personaje mitificado del viajero decimonónico, figura que fascinaba a todo Occidente y despertaba deseos de emulación. Tras media vida dedicado a la literatura y a la política, en su viaje a Colombia Gutiérrez de Alba tuvo la oportunidad de aproximarse a uno de estos admirados personajes y convertirse él mismo, bajo el ala de Cuervo, en uno de los aventureros que poblaban las páginas de los periódicos y los libros. La aproximación al cura Cuervo por parte de Gutiérrez de Alba, sin embargo, pronto superó el estereotipo legendario y alcanzó a la persona de carne y hueso. En este sentido, hay en *Impresiones de un viaje a América* un pasaje muy elocuente sobre la personalidad de Cuervo que recogeremos por extenso:

El bueno del Dr. Cuervo, que no había dejado de conversar con los indios, valiéndose de las pocas palabras que de su dialecto comprendía, en lo cual le ayudaba con buena voluntad del taita Joaquín, sirviéndole de intérprete, nos dijo que después de la comida íbamos a presenciar un espectáculo conmovedor, por el cual se mostraba de antemano muy contento: este espectáculo era el bautismo de siete indiecitos de ambos sexos, de tres a siete años, cuyos padres habían consentido ya en someterlos a la ceremonia, no sé si por complacernos, sin comprender su importancia, o indiferentes por un acto que les era de todo punto incomprensible.

[...] Por indicación del Dr. Cuervo, tocóme ser padrino de tres de las siete criaturas que inconscientemente iban a ingresar en el gremio de la Iglesia Católica; y digo inconscientemente, porque ni ellos ni sus padres sabían entonces ni quizás sabrán nunca la verdadera significación del sacramento que se les administraba. Yo traté de hacer sobre ello al Dr. algunas observaciones, para que meditara si era o no conveniente aquel acto piadoso sin preparación previa y sin instrucción alguna; pero, al ver el entusiasmo de aquel anciano tan noble y bondadoso, que creía ganar nada menos que siete almas para la gloria, preferí mantenerme en una prudente reserva y contribuí gustoso a aquel, sólo para nosotros, solemne acto. (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, V, p. 93-5)

Aunque desde la perspectiva actual vemos en la inocua ceremonia descrita la vanguardia de la aculturación de esos indígenas, la escena nos dice mucho sobre las motivaciones y el carácter del personaje, que no estaba en misión evangelizadora, sino que lideraba en esos momentos una expedición científica por encargo del gobierno colombiano. Y lo que nos interesa destacar ahora es la impresión que causó en Gutiérrez de Alba el candor del religioso. Gutiérrez de Alba, que a lo largo de su vida mantuvo posturas anticlericales y bastantes reservas ante las creencias católicas (Cf.

CAMPOS, 2015, p. 25), respeta la pureza de intenciones de su reciente amigo, por el que muestra en el texto una abierta simpatía.

El afecto del español hacia el anciano explorador se hace patente sobre todo en las reiteradas manifestaciones de preocupación por la salud de Cuervo Rubiano, quien ya a finales de enero contrajo las fiebres que acabarían con su vida. Leemos en el libro de Gutiérrez de Alba:

Esta noche hemos tenido un grave disgusto: el Dr. Cuervo se ha sentido algo enfermo; efecto quizás de su mojadura en el Tigre. Esto nos tiene en extremo cuidadosos; porque en una persona de su edad la naturaleza, por vigorosa que sea, carece de fuerzas para luchar con las enfermedades, y mucho más donde hay tan pocos recursos. (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, V, p. 57)

El 19 de febrero se anuncia: “El Dr. Cuervo ha sido atacado otra vez por la fiebre” (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, V, p. 109), y al día siguiente Gutiérrez escribe: “Continúa la enfermedad del Dr. Cuervo, que nos tiene profundamente alarmados” (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, V, p. 110). El 28 de febrero, Gutiérrez de Alba se separa de la expedición y se despide de Cuervo para regresar a Bogotá.

En el poema dedicado a la memoria de Cuervo, Gutiérrez de Alba recogió en algunos versos el gozo de esos días de expedición y el peligro de la fiebre mortal:

Yo fui contigo, intrépido viajero,
A visitar la espléndida llanura
Que riega el Meta y baña el Orinoco.
Admirando tu aliento denodado,
Crucé contigo el áspero sendero
De enormes precipicios rodeado;
Y, de entusiasmo loco,
Dormí contento en la húmeda espesura,
Que es de fiebre mortal perenne foco.
Juntos, pasando el bramador torrente,
Trepamos a las crestas
De montañas por siempre inexploradas;
Y en tan feliz y próspero viaje,
Bajo el ardiente sol que nos quemaba,
Visitamos la choza del salvaje.

¡Quién entonces pensara, pobre amigo,
Que la muerte traidora
Con su agudo puñal tu pecho hería!
Yo de tus esperanzas fui testigo,
Cuando ya de salvarte las perdía;
Porque la fiebre lenta y destructora
Minaba paso a paso tu existencia,

¡Mártir de la virtud y la ciencia!

El 21 de marzo de 1871, 14 días después de terminada la excursión a los Llanos de San Martín, Gutiérrez de Alba, se entera de que “(...) compañeros de expedición han regresado de Villavicencio, trayendo grave aún a nuestro anciano amigo el Dr. Romualdo Cuervo, cuya salud nos inspira más que nunca serios y fundados temores” (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, VI, p. 3).

En la entrada del 20 de abril, Gutiérrez revela que lleva un tiempo visitando a diario al amigo enfermo:

El Dr. Cuervo continúa enfermo de bastante gravedad, aunque los médicos tienen esperanzas de salvarlo. Mi visita diaria parece complacerle mucho y paso a su lado algunas horas con el mismo interés que si me hallase al lado de una persona de las más queridas de mi familia. (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, VI, p. 24)

En la elegía dedicada a Cuervo, Gutiérrez de Alba relata la última de sus visitas, antes de que el español emprendiera un nuevo viaje:

Al apartarme un día de tu lado,
Tu mano descarnada me tendiste;
Yo la estreché de pena devorado;
Con respeto profundo
La besé; ¡estaba helada, helada, ay triste!
Y al darme aquel adiós, que nunca olvido,
Me alejé persuadido
De escuchar el adiós de un moribundo.

Posiblemente, esta última despedida tuvo lugar pocos días antes del 7 de agosto de 1871, fecha en que Gutiérrez de Alba inicia su expedición al Tolima, ya plenamente restablecido de unas violentas fiebres que lo mantuvieron postrado durante todo el mes de junio.

En la entrada del 25 de agosto, Gutiérrez de Alba anota en su diario de viaje la noticia del fallecimiento de Cuervo Rubiano:

A eso del mediodía ha llegado de Bogotá un caballero, por el cual he sabido la triste y para mí desconsoladora nueva de la muerte de uno de mis mejores amigos. El Dr. Romualdo Cuervo, el infatigable investigador de los secretos de la Naturaleza, el intrépido viajero, que recorrió en diferentes ocasiones los lugares menos explorados de Colombia, consagrado siempre a un estudio de fecundos resultados para su patria, acaba de pagar el común tributo a la Naturaleza, cuando se dirigía a uno de los puntos más agradables del Estado de Boyacá en busca del restablecimiento de su salud profundamente quebrantada. (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, VI, p. 86)

El autor español también relató en verso este episodio en la elegía que le dedicó a Cuervo:

Por contemplar también el gran prodigio
De que me hablabas siempre entusiasmado
Cruzaba yo los llanos del Tolima,
Ya admirando en un fósil el vestigio
De una época remota;
Ya la cadena rota
De la altiva montaña
Que al nevado gigante se aproxima,
Cuando ¡oh misera suerte!
Llegó veloz la nueva de tu muerte.

El tomo VI de *Impresiones de un viaje a América* se cierra con algunos párrafos dedicados al cura Cuervo, y en ellos se habla del poema que Gutiérrez de Alba escribió en homenaje del amigo, “algunos versos en que pretendía expresar más que otro sentimiento vano, la profunda simpatía y el intenso amor que el buen amigo y el virtuoso sacerdote habían sabido inspirarme” (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, VI, p. 121). Lamenta Gutiérrez que los restos de alguien tan meritorio para su patria estén olvidados en la pequeña localidad donde murió, Lenguazaque, y se queja asimismo de la escasa repercusión que tuvo en los periódicos la muerte del “modesto estudioso”. Gutiérrez de Alba registra, no obstante, que su poema elegíaco apareció en casi todos los periódicos y le granjeó muchas felicitaciones de antiguos amigos del sacerdote.

El poema llegó a manos del cura de Lenguazaque, pariente de Romualdo Cuervo que lo cuidó durante sus últimos días de vida. Este cura, llamado Cuevas, escribió una afectuosa carta a Gutiérrez de Alba invitándolo a ir cuanto antes a Lenguazaque para visitar juntos la tumba de Cuervo y rendirle homenaje. Gutiérrez de Alba emprende su expedición a los estados del Norte el 19 de noviembre de 1871. Quiere conocer algunas curiosidades de estos territorios “y sobre todo”, dice Gutiérrez, “me inspiraba un interés vivísimo la idea de ir a depositar un tierno recuerdo sobre la tumba humilde de mi anciano y respetable amigo y compañero en la expedición a los Llanos, doctor D. Romualdo Cuervo” (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, VI, p. 120). El 30 de noviembre, finalmente, Gutiérrez de Alba entra en el cementerio de Lenguazaque acompañado por Cuevas y por el resto del pueblo. Tras una solemne oración fúnebre del cura Cuevas, Gutiérrez de Alba declama el poema que escribió para su amigo, y que termina con estos versos:

No te lloré, porque mis tristes ojos
No tienen ya una lágrima siquiera.

¿Y de qué sirve el llanto a los despojos
De un hombre como tú? Muy justo fuera
Verterlo sobre aquel, cuya memoria
Queda con él por siempre sepultada;
Más tú dejas aquí rastros de gloria.
Descansa en paz, modesto y noble anciano;
Tu nombre venerable
Ocupará una página envidiable
En la historia del pueblo colombiano.

Una vez concluido el recitado del poema, Gutiérrez de Alba lee también públicamente por primera vez otros versos que escribió a petición del cura Cuevas: los seis versos que compondrán el epitafio de Romualdo Cuervo, los mismos que impresionarán a José Caicedo algunos años después.

4. Consideraciones finales

Todorov (2010), reflexionando sobre Hernán Cortés, se preguntaba consternado: si partimos de la premisa de que lo que se conoce se ama, ¿cómo es posible que en la conquista de México el conocimiento del otro se empleara como herramienta para la destrucción? Esta perplejidad de Todorov se debe a una actitud muy contemporánea ante la experiencia del viaje: solemos pensar en nuestros días que viajar es una actividad que proporciona crecimiento personal, tolerancia y respeto intercultural. Pero ya Séneca cuestionó en sus *Epístolas morales* que el viaje fuese un camino hacia la sabiduría cuando afirmó “¿De qué te sirve cambiar de paraje? ¿De qué el conocimiento de comarcas y ciudades? Todo eso no es más que inútil agitación”.

De hecho, la realidad histórica del viaje está frecuentemente vinculada al choque cultural, al conflicto y a la impermeabilidad de las miradas. Usualmente, el viajero busca transponer su conocimiento previo del mundo a las novedades que observa, a menudo con arrogancia, e incluso con violencia. ¿Siempre? Por fortuna, no. Al menos en algunas ocasiones el conocimiento del otro, el trato personal y el diálogo intercultural pueden rendir frutos esperanzadores. Es el caso que nos ocupa: el provechoso contacto humano entre Gutiérrez de Alba y Romualdo Cuervo en la Colombia del siglo XIX.

Gutiérrez de Alba y Cuervo compartían algunas características (ambos eran hombres blancos hispanohablantes) pero sus diferencias eran pronunciadas: pertenecían a países (España y Colombia) que aún no se

habían reconciliado desde la larga Guerra de Independencia; Gutiérrez de Alba era veinte años más joven que Cuervo; el español era escritor con tendencias políticas revolucionarias y anticlericales; Cuervo era sacerdote y naturalista.

En lo que respecta al cultivo de la literatura de viaje, el colombiano pertenecía a la escuela de Humboldt y los viajeros ilustrados, mientras que Gutiérrez de Alba se encuadra en el nuevo género de las “impresiones”, más centrado en la vivencia personal, más interesado en lo subjetivo que en lo objetivo, más literario que científico, hasta el punto de que el autor español reconoce en el prólogo de su obra que ha viajado “más como poeta que como geógrafo o naturalista” (GUTIÉRREZ DE ALBA, 2016, I, p. 5).

Aunque el papel de viajero y expedicionario que asumió Gutiérrez de Alba bien pudo ser al principio un disfraz, una ficción o impostura que escondía los intereses neocoloniales de su verdadera misión, lo cierto es que *Impresiones de un viaje a América* fue el resultado de un ambicioso proyecto personal independiente de los informes que el autor envió a Madrid¹². La obra de viajes de Gutiérrez de Alba no sirvió a los intereses de la antigua metrópoli, donde no encontró editor, permaneciendo inédita hasta el siglo XXI. Donde finalmente las *Impresiones* de Gutiérrez de Alba vieron la luz fue en Colombia, país en el que Villegas Editores publicó una edición antológica en 2012 y donde, en 2016, se puso a disposición del público global una excelente página web diseñada por Mákina Editorial por encargo del Banco de la República que incluye el material completo de Gutiérrez de Alba (textos y láminas) y estudios del historiador Efraín Sánchez. Es en Colombia, por tanto, donde esta obra de Gutiérrez de Alba ha acabado siendo más valorada y reconocida.

En cuanto al cura Cuervo, si bien aplicó sobre el territorio colombiano la metodología científica y los conocimientos heredados de Europa, sus viajes y estudios tampoco beneficiaron las aspiraciones neocolonialistas del Viejo Continente. Las motivaciones de Cuervo Rubiano eran, al menos en parte, declaradamente patrióticas o nacionalistas. Advertimos pues, que los trabajos de los dos viajeros terminaron confluyendo en un objetivo común: el conocimiento de la naturaleza y las gentes colombianas. Ambos contribuyeron al autoconocimiento de los colombianos de hoy. El tiempo ha acabado integrando las miradas de estos dos autores en

¹² “En la última carta-informe que Gutiérrez de Alba envía al ministro de Estado, con fecha de 6 de abril de 1872, relata que, aparte de cumplir con el objetivo fundamental que se le ha encomendado por tierras americanas, ha iniciado la tarea literaria de escribir una obra en la que se plasme todas sus impresiones al respecto” (CAMPOS, 2015, p. 145)

principio tan dispares. El entusiasmo compartido por el conocimiento y la aventura hizo posible la amistad entre estos viajeros de dos mundos.

A respecto de Gutiérrez de Alba, escribe su biógrafo, Campos Díaz:

Su permanencia en estas tierras durante casi catorce años (mayo de 1870 a diciembre de 1883) allanará, en gran parte, el camino que dio lugar a la firma del Tratado de Amistad entre los dos países en París, en enero de 1881. (CAMPOS, 2015, p. 10)

No podemos determinar el peso que tuvo Gutiérrez de Alba en la firma de ese Tratado de Amistad entre Colombia y España, pero no cabe duda de que la actitud de respeto y afecto que el poeta español demostró hacia el “modesto sabio” Romualdo Cuervo fue la adecuada para lograr tal fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAICEDO ROJAS, José. *Apuntes de ranchería y otros escritos escogidos*. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia, 1945.

CAMPOS, J. M. José María Gutiérrez de Alba (1822-1897). *Biografía de un escritor viajero*. Tesis (Doctorado – Literatura española e hispanoamericana) – Universidad de Sevilla, Sevilla, 2015. 309 p. Disponible en: <https://idus.us.es/items/1f4224b8-456b-4c63-b65c-1b4d10752f25>

CHOZAS, Diego; ESPITIA PEDREROS, César Augusto. José María Vergara y Vergara y las vindicaciones literarias del Salto de Tequendama en la prensa periódica del siglo XIX. *Frontería*, v. 1, n. 1, Foz do Iguazú: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2020. Disponible en: <https://revistas.unila.edu.br/litcomparada/article/view/1959>

CUERVO, J. R. El Hoyo del Viento. *Museo de cuadros de costumbres*. volumen III, Bogotá: F. Mantilla, 1866. Disponible en: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2512>.

GUTIÉRREZ DE ALBA, José María. *Impresiones de un viaje a América*. Tomos I, V, VI y VII. Bogotá: Banco de la República, 2016. Disponible en: <https://www.banrepcultural.org/impresiones-de-un-viaje/>

HOBBSAWM, Eric. *La era del capital (1848-1875)*. Barcelona: Crítica, 2007.

ORTIZ, Juan Francisco. El Salto del Tequendama. *Museo de cuadros de costumbres*, volumen I, Bogotá: F. Mantilla, 1866. Disponible en:

https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/128267

PRATT, Mary Louise. Ojos imperiales. *Literatura de viajes y transculturación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *La conquista de América: el problema del otro*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 2010.

**LÍNGUAS EM CONTATO NA FRONTEIRA:
O PORTUNHOL NO COMÉRCIO DE FOZ DO IGUAÇU-PR**

Jorgelina Ivana Tallei (UNILA)

jtallei@gmail.com

Franciele Maria Martiny (UNILA)

franmartiny@hotmail.com

Wesley Amorim Araújo (UNILA)

wa.araujo.2018@aluno.unila.edu.br

RESUMO

A fim de compreender aspectos entre os contatos linguísticos na tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) este estudo investiga tal fenômeno em um bairro da cidade de Foz do Iguaçu-PR, Brasil, chamado Vila Portes, que se localiza à beira da Ponte da Amizade, que conecta os países de Brasil e Paraguai. A partir dos estudos sociolinguísticos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e interpretativa e focalizou o comércio fronteiriço a partir de interações orais entre uma falante de espanhol com três comerciantes locais. A análise revela a ocorrência do chamado portunhol a partir do uso intercalado das línguas portuguesa e espanhola, por meio de estratégias linguísticas, como o *code switching* intra-sentencial. Depreendeu-se que a motivação para tal uso foram elementos discursivos e sócio-pragmáticos focados no contexto e no interlocutor, recursos que os falantes utilizam como facilitador de suas interações plurilinguísticas cotidianas. Consequentemente, os resultados refletem a adaptabilidade da fala e de como o portunhol se manifesta nesse contexto pluricultural como uma ferramenta de aproximação a fim de estabelecer a interação entre cliente/vendedor.

Palavras-chave:

Portunhol. Comércio fronteiriço. Línguas em contato.

RESUMEN

Para comprender aspectos de los contactos lingüísticos en la triple frontera (Argentina, Brasil y Paraguay), este estudio investiga el fenómeno en un barrio de la ciudad de Foz do Iguaçu, PR, Brasil, llamado Vila Portes, que se ubica cerca del Puente de la Amistad, que conecta los países de Brasil y Paraguay. Basándose en estudios sociolinguísticos, la investigación se caracteriza como cualitativa e interpretativa y se centró en el comercio fronterizo a partir de interacciones orales entre una hablante de español y tres comerciantes locales. El análisis revela la ocurrencia del llamado portuñol a partir del uso intercalado de las lenguas portuguesa y española, a través de estrategias lingüísticas, como el *code switching* intra-sentencial. La motivación para el uso fueron elementos discursivos y socio-pragmáticos centrados en el contexto y en el interlocutor, recursos que los hablantes utilizan como facilitadores de sus interacciones plurilingüísticas cotidianas. En consecuencia, los resultados reflejan la adaptabilidad del habla y cómo el portuñol se manifiesta en este contexto pluricultural como herramienta de acercamiento para establecer la interacción entre cliente y vendedor.

Palabras clave:

1. Introdução

Estar na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina é uma experiência única, vibrante e desafiadora. A região, onde as cidades de Foz do Iguaçu (Brasil), *Ciudad del Este* (Paraguai) e *Puerto Iguazú* (Argentina) se encontram, é reconhecida internacionalmente por sua diversidade cultural e a complexidade geopolítica. Dessa maneira, as relações sociais desenvolvidas em tal espaço não são exclusivas de brasileiros, paraguaios e argentinos, habitantes do território tri fronteiriço, mas o fluxo migratório compreende diversos grupos e nacionalidades¹³.

Expressando publicamente o reconhecimento dessa diversidade na cidade, o governo municipal cria a logomarca “Foz destino do mundo”¹⁴, visando, entre outros fatores, ressaltar a contribuição do turismo, uma das principais fontes de economia para a região. Para além disso, o comércio, historicamente, configura-se como grande incentivador para o deslocamento e habitação na região e, mais recentemente, as instituições de ensino superior, públicas e privadas, presentes em solo paraguaio e brasileiro também contribuem de forma expressiva para o fluxo migratório na cidade de Foz do Iguaçu.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é observar como ocorrem as trocas linguísticas, em especial o par espanhol e português, em um comércio da região do bairro Vila Portes, localizado no município iguaçuense. A escolha do local se deve principalmente por se tratar de um espaço próximo à linha fronteiriça entre Brasil e Paraguai. Por conseguinte, nesse ambiente, há um trânsito intenso de pessoas, que cruzam a linha da fronteira, principalmente motivados pelo comércio. Nossa hipótese é que,

¹³ Mesmo sendo a migração um fenômeno que sempre esteve presente na cidade, o número de pessoas que se deslocam para o município tem apresentado uma onda de crescimento nos últimos anos. De acordo com dados fornecidos pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), entre os anos 2000 e 2009, a média anual de novos migrantes registrados em Foz do Iguaçu oscilava ao redor de 399, enquanto que, entre 2010 e 2020, a média anual apresentou um crescimento para aproximadamente de 1.010 migrantes.

¹⁴ VISIT BRASIL. Foz do Iguaçu Destino del Mundo (Español). Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional, 2017. 1 vídeo (6 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKn73bZjHpw&t=8s>. Acesso em 15 out. 2024.

nestes espaços, a utilização do portunhol pode surgir como uma estratégia comunicativa¹⁵.

Para tanto, os dados deste trabalho foram coletados no contexto de uma situação cotidiana real, na qual houve a análise de diálogos em três comércios entre uma pessoa de nacionalidade colombiana (possível compradora, falante de espanhol) e os comerciantes de segmentos distintos¹⁶.

2. Contexto da pesquisa: a cidade, o bairro e a região fronteiriça

Foz do Iguaçu, localizada no extremo oeste do estado do Paraná, na região sul do Brasil, possui população estimada em 285.415 pessoas e extensão territorial de 609.192 km² (IBGE, 2022). É um dos destinos turísticos mais importantes do país e, como já mencionado, um cenário de concentração de muitas línguas/culturas.

Migrantes internacionais transitaram pela área muito antes da delimitação da cidade, realizada pelo Tratado de Madri assinado em 1750, que sobreviveram às políticas de silenciamento implementadas ao longo dos anos e influenciaram o crescimento econômico e cultural que a caracteriza hoje. Conforme Silva, esse território era “(...) uma região de grande mobilidade por onde transitavam espanhóis, povos indígenas¹⁷, paraguaios, argentinos e, desde o final da década de 1880, também brasileiros” (2014, p. 20). Além disso, como a maioria dos habitantes descendia de paraguaios, a língua com maior presença era o espanhol. Anos depois, como resultado do projeto de unificação da tríplice fronteira, a diversidade cultural e

¹⁵ Já de antemão, evidencia-se que esse termo, seja portunhol (em português) ou *portuñol* (em espanhol) designa uma realidade multilíngue e polissêmica, a ser melhor debatida na sequência deste trabalho, pois há uma grande quantidade de encontros do espanhol com o português ao longo da geografia, sendo um fenômeno mais visível na América do Sul.

¹⁶ Os participantes aceitaram que suas interações em contexto de compra no bairro Vila Portes fossem gravadas, mediante assinatura de termo de compromisso.

¹⁷ Un estudio elaborado por Oliveira (2022) reveló que la presencia guaraní era bastante fuerte desde mucho antes que se hiciera el censo, agrupándose en la región que hoy comprende el barrio Três Lagoas, tierra demarcada por el Servicio de Protección al Indígena (SPI) en 1913. Sin embargo, en 1976 los entes gubernamentales con apoyo militar los despojaron de sus tierras, desarticulándolos de la memoria de la ciudad. Una forma de compensar los daños fue distribuir la población sobreviviente entre las aldeas de Puerto Iguazú y Ciudad del Este.

linguística foi fortalecida com a chegada de europeus, orientais, asiáticos, latino-americanos, africanos, entre outros¹⁸.

“Vila Paraguaia”, atualmente denominado como “Vila Portes”, é um dos primeiros bairros que surgiram na cidade, nele é possível escutar várias línguas, como o guarani, o chinês, o árabe, entre outras. Contudo, é importante ressaltar que apesar da evidente multiculturalidade, historicamente, a mistura de culturas e presença do espanhol no linguajar do iguaçuense foi tido como um grande desafio da região, ressaltando um contexto diglótico.

Em relatos históricos de viagens e também em publicações dos jornais curitibanos “Gazeta do Povo” e “O Dia” mostrava-se que os moradores da cidade ignoravam o fato de estarem no Brasil e falavam espanhol deliberadamente ainda sendo brasileiros (Cf. MARTINEZ, 1925). Em uma publicação de 1924, por exemplo, é relatado o encontro de um viajante com uma brasileira, em Foz do Iguaçu, publicada no jornal “O Dia”, a interação terminava com a seguinte frase “Soy Brasileña, Señor, gracias a Diós, pero como me crié entre paraguayos (...)” (MARTÍNEZ, 1925, p. 76). Ademais, em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, instaura-se através de decretos, elementos nacionais como a obrigatoriedade do uso do português e da comercialização em moeda nacional.

Situado às margens do Rio Paraná, Vila Portes, segundo Silva (2009), surgiu na década de 1960, após a construção da Ponte da Amizade, que une os dois países. Um dos pressupostos de sua criação se deve à demanda pelo desenvolvimento do comércio na cidade após a consolidação da Itaipu Binacional. Silva (2009) relata que a finalização da construção da referida hidrelétrica gerou um contingente grande de trabalhadores na cidade, de modo que desenvolver o comércio se tornaria uma das grandes respostas a essa situação de mão de obra após a finalização da referida obra.

Assim, com a implantação de empresas exportadoras nos bairros circundantes à Ponte da Amizade, houve um crescimento comercial exponencial nessa região. O comércio binacional entre Brasil e Paraguai é uma realidade que movimentava não somente a economia como também influenciava diretamente a paisagem linguística (AUTORES, 2024).

¹⁸ De acordo com dados do Sistema Nacional de Registro Migratório (Sismigra), oferecidos pela Polícia Federal, de janeiro de 2000 a março de 2022, 16.954 imigrantes obtiveram o Registro Nacional Migratório (RNM) na cidade, dos quais 45% são paraguaios, 15% libaneses, 8% venezuelanos, 8% argentinos e 4% colombianos.

Ademais, o tratado do Mercosul, fundado em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai também resultaria como um dos fatores facilitadores para o desenvolvimento do comércio transfronteiriço.

Segundo Araújo (2011), a proximidade do bairro com o país vizinho conduziu a um grande crescimento no comércio de exportação do Brasil para o Paraguai, configurando uma notável parcela do abastecimento do mercado paraguaio. Atualmente, no bairro, encontram-se lojas de roupas, calçados, utensílios para casa, distribuidora de alimentos, especiarias e condimentos, bicicletarias, embalagens, doces, produtos para festas e sorvetes, para além dos comércios informais. Vendedores ambulantes brasileiros e paraguaios são diariamente vistos comercializando os mais diversos produtos na região.

Em meio a diversos falares e culturas que aí transitam, o portunhol também está presente nas ruas da Vila Portes e caracteriza-se como uma jornada repleta de elementos multiculturais. Em cada lado, é possível experimentar a heterogeneidade linguística, marcada por diversos fatores cotidianos da região como as músicas tocadas nas portadas das lojas que vão desde o sertanejo ao *reggaeton*, o cheiro da culinária árabe, nos diversos postos de *shawarma*, a culinária paraguaia com a venda de *chipa*, sopa paraguaia e *tereré*, os mototaxistas paraguaios e brasileiros que gentilmente te abordam para oferecer seus serviços, comerciantes chineses com uma gama diversos de produtos exportados, funcionários e comerciantes paraguaios, árabes e brasileiros. Todos os elementos e percepções citadas se relacionam entre si e com o bairro, tornando a Vila Portes um local de superdiversidade.

3. As línguas em contato e o fenômeno do portunhol

Durante os períodos coloniais, as potências colonizadoras, muitas vezes, impuseram suas próprias línguas às populações locais, suprimindo ou marginalizando as línguas indígenas. Isso ocorreu através de políticas linguísticas e educacionais, práticas administrativas e o estabelecimento de instituições que promoviam a língua do colonizador em detrimento das línguas locais. A relação entre monolingüismo e colonialidade está relacionada aos impactos do colonialismo na diversidade linguística e cultural de uma região ou sociedade. A colonialidade refere-se ao legado persistente do colonialismo, que transcende a fase histórica da colonização e continua a influenciar estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais.

A Constituição brasileira de 1934, por exemplo, proibiu o uso das línguas de imigração nas escolas: em seu artigo 150, parágrafo único, estabeleceu como uma das normas do plano nacional de educação o “(...) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras” (BRASIL, 1934). Situação que reverbera até a atualidade com o mito do monolinguismo no país.

Essa imposição de uma língua única e hegemônica, resultou em grande perda de diversidade linguística. Além disso, a colonialidade também impactou as estruturas de poder e a própria identidade cultural das populações colonizadas. Apesar de estar presente em todo o território nacional, o português não é a única língua do país. De acordo com Maher (2013), são faladas mais de 220 línguas e, pelo menos, 180 são línguas indígenas, 40 são línguas de imigração e duas são línguas de sinais¹⁹. Tal dado enfatiza que o país se configura como uma nação multilíngue, no entanto, devido à cultura colonizadora do monolinguismo ao longo dos anos, inúmeros são os casos de violência linguística que são praticados nas mais diferentes esferas da sociedade para o mantimento da lógica imperialista do português como língua oficial. Lucchesi (2017) mostra que, durante quase dois séculos, tal língua foi apenas uma entre mais de mil línguas faladas no território brasileiro, tendo se transformado na língua materna em torno de 98% da população atualmente.

Para além disso, Faraco (2008) menciona que apenas uma variedade dessa língua é a mais valorizada, geralmente a denominada norma culta, a qual impõe categorias sobre os fatos linguísticos, destacando uma atitude sempre condenatória às demais variedades (são erros, e pronto); que, não raras vezes desqualificam os falantes.

Por esse viés reducionista, todo contato, mistura, hibridação linguística, influência de uma língua sobre a outra é considerado nocivo à pureza de cada um dos sistemas em questão (Cf. MORENO-FERNÁNDEZ, 2015). A concepção errônea de que em cada país se fala apenas uma língua, e de que cada pessoa tem apenas um idioma que domina bem, contribui nocivamente para a ideia da existência de línguas puras, sistemas linguísticos sem mácula, que não devem nem podem misturar-se com elementos de outros sistemas, para não correrem o perigo de se tornarem “língua nenhuma”, como pejorativamente se trata as línguas que mantêm contato (Cf. MOZZILLO, 2008, p. 2).

¹⁹ À esta lista, poder-se-ia acrescentar línguas criolas, afro-brasileiras, assim como mesclas e hibridações linguísticas.

Para se desprender do lugar de “erro” designado ao portunhol através da lógica monolíngue, é essencial estudá-lo a partir dos princípios da decolonialidade, que por sua vez é a manifestação contra todo tipo de violência que estabelece a modernidade, colonialidade e colonialismo. O conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade, principalmente através dos estudos do grupo chamado de Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade que estava composto por estudiosos, como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Mignolo, principais referências para a temática.

A decolonialidade ou um giro decolonial é considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados. Segundo Ballestrin (2013, p. 105), “giro decolonial é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”.

Desse modo, abrir campos de estudos que privilegiem e valorizem o portunhol são importantes, pois se distanciam das imposições vivenciadas pela utopia do monolinguismo que prega a ideia de que o português é a única língua do Brasil, confrontando assim o mito da pureza linguística.

Sturza (2019) salienta que

O contato linguístico entre o português e o espanhol na América do Sul produziu o portunhol como uma prática comunicativa usada pelos fronteiriços em situações específicas e para determinados propósitos. Deste modo, é uma língua que tem falantes, mas não tem ainda uma gramática estável, nem há uma regularidade na construção linguística de suas formas. (STURZA, 2019, p. 98)

Sendo assim, o portunhol existe em regiões fronteiriças a partir da interação comunicativa estabelecida nesses espaços, sendo um fenômeno que pode ser compreendido de diversas formas. Sua pluralidade de significados provém de relações complexas e diversas entre o falante e as línguas.

Para melhor compreender essa pluralidade de significados, Sturza (2019) apresenta várias definições de portunhol: como língua étnica, como interlíngua, como língua de interação social e como portunhol selvagem de textos literários. Haja vista a quantidade de nomenclaturas para definir o portunhol. Evidencia-se um rompimento no senso comum simplório de

que o portunhol se equipara somente a uma língua mal falada que surge principalmente pela falta de conhecimento do falante em espanhol e português.

Nesse sentido, cada vez que o portunhol aparece, apresenta singularidades na forma como a sua linguagem é organizada e no contexto em que é utilizada. Ademais, abrange uma multiplicidade de fatores que contribuem para sua constituição que vão além das duas línguas em questão, abrangendo outras como o guarani, por exemplo. Esse espectro reflete a complexidade e a diversidade de usos e significados associados ao portunhol, pois o falante é atravessado por diversas condições sócio-históricas que através da realidade linguística que lhe é apresentada cria-se uma diversidade no entendimento dessa mistura de línguas nomeada ou designada como portunhol.

Em outras palavras, a linguagem de cada sujeito advém de realidades que estabelecem um vínculo e símbolo de pertencimento e reconhecimento com um grupo, e não somente com um território específico onde é falado o portunhol, de modo que estes falantes são pertencentes a um grupo que compartilha diversos traços de reconhecimento cultural que lhes permitem, através de um amálgama de línguas, gestos e de sentidos, se expressarem através desse falar.

Para Sturza e Bratz (2023):

Os fronteiros cruzam as línguas como cruzam o rio, portanto, o uso do portunhol faz parte das estratégias utilizadas para que a conversação seja eficiente. [...] (STURZA; BRATZ, 2023, p. 88)

Considera-se, por essa abordagem, que o portunhol é evidentemente uma língua de fronteira. Neste espaço geográfico de divisão, na fluidez da vida cotidiana, diversos símbolos culturais cruzam os limites impostos pela separação territorial, gerando, por conseguinte, um espaço de integração e contato entre línguas diferentes.

Especificamente, no caso do portunhol na fronteira entre Brasil e Paraguai, há diversos fatores que influenciam a sua forma. O guarani sendo língua oficial do Paraguai agrega um valor na configuração das línguas faladas na tríplice fronteira. Em vista da diversidade linguística presente na região, “o portunhol que pensamos desde a fronteira trinacional não pode ser visto apenas como o contato de duas línguas, senão de muitas, de todas as que aqui circulam, por isso talvez seja melhor chamar ele de uma língua serpiente” (TALLEI, 2022, p. 1). Quer dizer, uma língua em constante movimento.

Consequentemente, o trânsito de línguas presentes na tríplice fronteira gera um *mix* plurilíngue de significados que transborda os limites das normas e gramáticas específicas, distanciado de um organismo que o regule oficialmente, sendo assim, o portunhol forma parte da identidade da fronteira.

Ao entrar no campo da aquisição de uma segunda língua, evidencia-se a visão conceitual do portunhol como interlíngua. Esta visão relaciona-se a contextos de aprendizagem formal de uma língua estrangeira na qual, de acordo com Sturza (2019, p. 110), a inferência do portunhol pode significar duas perspectivas “(...) mal falar a língua meta (a que se está aprendendo) ou ser uma vantagem dada pela proximidade das línguas, como um insumo importante para avançar no processo de aprendizagem”.

A ambiguidade das formas no portunhol leva-o a ser uma fala rejeitada pela comunidade, pois é vista como marca de uma educação deficiente e de um nível social baixo, de modo que os falantes apresentam uma “insegurança linguística”, quer dizer, uma negatividade para o fenômeno e se autocorrigem constantemente (Cf. CARVALHO, 2007).

Assim, é nesses entornos comunicativos naturais que se concede ou se permite uma maior liberdade para que esses falantes procurem as suas próprias soluções e realizem o intercâmbio comunicativo. Como seria o uso do *code-switching* (doravante, CS).

Conforme Bullock e Toribio (2009) o CS é a habilidade de os falantes alternarem duas línguas que lhes são conhecidas. A prática de CS pode ocorrer por diferentes razões, tais como para preencher lacunas linguísticas, expressar a identidade cultural ou étnica e atingir objetivos linguísticos particulares (Cf. BULLOCK; TORIBIO, 2009). O CS pode ser realizado sob duas categorias: o CS intersentencial e o CS intra-sentencial.

No CS do tipo intersentencial, a alternância pode ocorrer quando o falante alterna as línguas entre as sentenças do seu próprio discurso. Por exemplo, ao enunciar, o sujeito pode utilizar uma língua em uma sentença, mas, na sentença seguinte, utilizar outra língua. Já no caso de CS de tipo intra-sentencial, é possível que se alterne a língua dentro de uma mesma sentença. O CS dentro de uma sentença pode ocorrer de forma unitária (um único item) ou pode ser segmental (isto é, múltiplos itens ao longo da sentença podem ser alternados para a outra língua). Conforme Mozzillo (2009), o caso mais observado é o da alternância de um único item (unitário). Nesse caso, a inserção da palavra pode ocorrer por meio da adaptação da estrutura ou pronúncia da língua-alvo ou sem que o item sofra qualquer

adaptação, sendo pronunciado como no original (Cf. MOZZILLO, 2009, p. 189).

Conforme Carvalho (2007), o CS está sujeito a duas restrições gramaticais, uma de ordem morfêmica e outra de ordem sintática, o que significa que a mudança de idiomas pode ocorrer de acordo com as regras de formação de palavras em cada idioma envolvido. Por exemplo, não se pode misturar morfemas de plural de um idioma com substantivos de outro idioma. Além disso, há uma restrição sintática, onde a alternância de idiomas deve respeitar as estruturas gramaticais de cada língua, como a ordem das palavras em uma frase ou a concordância verbal.

Assim que, muitos falantes, em contexto de línguas em contato, como neste caso, os falantes escolhem fazer uso de uma variedade híbrida, sendo nos “(...) entornos comunicativos naturais onde se concede ou se permite uma maior liberdade para que esses falantes procurem as suas próprias soluções e realizem esse intercâmbio comunicativo” (RODRÍGUEZ; NADIN; GIMÉNEZ-FOLQUÉS, 2022, p. 2).

4. *Análise dos dados: as estratégias comunicativas utilizadas em uma interação cotidiana na Vila Portes*

Na sequência, apresenta-se uma análise sobre as três interações orais com comerciantes da Vila Portes, bairro fronteiriço de Foz do Iguaçu. Ressaltamos que pela maneira como foi realizada a pesquisa, neste primeiro momento, não há como saber dados sociolinguísticos dos comerciantes, isto é, saber qual o grau de escolaridade, se possuem prévio estudo formal do espanhol, ou se possuem família no Paraguai e/ou Argentina. Conforme já mencionado, o enfoque será apenas no breve diálogo que houve entre uma possível compradora, falante de espanhol, com três empresários do ramo do comércio local, denotando aspectos sobre as estratégias linguísticas a partir de variáveis contextuais, como o interlocutor e o assunto.

As transcrições das interações, na sequência, estão sinalizadas com interlocutor 1 – para a compradora que representa a falante de espanhol de nacionalidade colombiana – e interlocutores 2, 3 e 4 – que representam os/as comerciantes. O primeiro fragmento apresentado insere-se no contexto de compra e venda de fones de ouvidos; o segundo, na tentativa de comprar sapatos femininos; já o terceiro se contextualiza na compra de uvas passas.

Fragmento 1

Interlocutor 1: Hola, buenas tardes. ¿Tiene audífonos, de esos inalámbricos? ¿De esos que son sin cable?

Interlocutor 2: Sí, con fío?

Interlocutor 1: Sí!

Interlocutor 2: Tiene de diez, de quinze y de vinte.

Interlocutor 1: ¿De diez? ¿Y así la diferencia en calidad con los precios?

Interlocutor 2: Sí, ese o que vai mudar é a borrachinha, eso que muda.

Interlocutor 1: ¿Y los puertos cómo són? ¿Las puertas de entrada?

Locutor 2: Vou abrir para mostrarlo.

Interlocutor 1: ¿Estos que están en quince?

Interlocutor 2: Ese es de diez, tiene negro y tiene blanco.

No diálogo acima, verifica-se que o Interlocutor 2 intercala, em suas falas, palavras do espanhol com português a fim de estabelecer uma comunicação mais próxima com o seu interlocutor que usa apenas em espanhol em todas as suas falas. Assim, nota-se que a comunicação acontece e ambos são compreendidos durante o diálogo.

Uma das estratégias para tanto, parte da falante de espanhol que, por exemplo, usa termos em espanhol e os explica em seguida, quando são palavras mais distantes do português e que poderiam não ser conhecidas pelo seu interlocutor, como “inalámbricos” e “los puertos”. Já o vendedor, na tentativa de aproximação com a língua da possível compradora, busca explicar os modelos que possui por meio da menção a preços e modelos de cores.

São perceptíveis, na tentativa de venda do Interlocutor 2, o uso de expressões mais curtas e simples, como de afirmação “sí” e para dizer o valor dos preços “diez”, e os pronomes demonstrativos “ese” e “eso”.

Verifica-se também as alternâncias do tipo intra-sentencial: “Tiene de diez, de quinze y de vinte” e “ese es de diez, tiene negro y tiene blanco”. Tais fragmentos contêm uma mistura de espanhol e português. “Tiene” é espanhol e significa “tem”, enquanto “de diez” também está em espanhol, que sinaliza o numeral “dez”, já na sequência “de quinze” e “de vinte” volta a ser em português. A combinação de “tiene” (espanhol) com os números “de diez, de quinze y de veinte” (espanhol).

Dessa maneira, observa-se que o comerciante produz enunciados baseados na língua portuguesa, mas com a inserção de itens lexicais do espanhol, os quais são pronunciados, na maioria dos casos, com aspectos da fonética do português. Na alternância, dentro da mesma sentença, ele faz uma inserção segmental, na qual segmentos da língua se alternam. Esse

tipo de inserção ocorre, geralmente, quando uma única palavra ou expressão é incorporada a um enunciado predominantemente em outro idioma.

Assim, neste fragmento, não foi possível encontrar *code-switching* do tipo entre enunciados. Todas as ocorrências se configuram como *code switching* intra-sentencial.

Desse modo, verifica-se que, como língua da fronteira, o comerciante lança mão do portunhol como uma estratégia de comunicação que lhe ajuda interagir com falantes de espanhol para, assim, poder ser mais bem compreendido. Nesse caso, o portunhol é usado muito mais como uma estratégia interativa e não como em uma situação de aprendizagem.

Portanto, nesse contexto, “O portunhol é tomado pelo falante como ponto de partida para que seja mais bem compreendido, utiliza-se da semelhança das línguas, que potencializa, amplia e fortalece a comunicação imediata, dinamizada as relações cotidianas” (STURZA, 2019, p. 107). Ou seja, a mistura entre as línguas é tida como uma vantagem pelo falante para estabelecer a intercompreensão.

Fragmento 2

Interlocutor 1: ¿Tiene, bueno, sí sí, zapatos así deportivos para mujer, talla treinta y siete, treinta y seis?

Interlocutor 3: Para mujer eu tenho así y acá.

Interlocutor 1: ¿Estas aquí?

Interlocutor 3: Sí, aquí, de esos dois lados aí.

Interlocutor 1: ¿Y más o menos en qué valor están?

Interlocutor 3: Sessenta reais.

Interlocutor 1: Todos? Cualquiera?

Interlocutor 3: Qualquer, tem assim, assim.

Interlocutor 1: ¿Y así de colores, no tiene? ¿Color así, no se si como un azul, un verdedito que sea deportivo?

Interlocutor 3: No, só así.

Interlocutor 1: Muchas gracias!

Interlocutor 3: Tranquilo, suerte.

A exemplo do diálogo anterior, nesse fragmento, com o Interlocutor 3, há, mais uma vez, a tentativa de uma adequação do vendedor à fala da possível cliente que permanece falando apenas em espanhol. Novamente, verifica-se o uso de expressões como “sí” e “no”, bem como pronomes demonstrativos “esos” e “aquí”.

No fragmento: “Para mujer eu tenho así y acá”, há uma mistura de português e espanhol. “Así y acá” é uma mistura de espanhol e português, onde “así” é espanhol para “assim” e “acá” é espanhol para “aqui”.

Portanto, essa frase mistura elementos de ambos os idiomas, caracterizando, mais uma vez, um caso de *code switching* intra-sentencial.

Com relação a “no, só así”, é uma mistura de “só” (português) e “así” (espanhol), demonstrando um exemplo de *code switching* intra-sentencial. “Tranquilo, suerte”, também mistura as línguas, pois “suerte” está em espanhol enquanto “tranquilo” – que é a mesma palavra nos dois idiomas – é pronunciado com o som do português, pois em espanhol seria [tran'kilo].

Ainda que possa haver escolhas aleatórias noportunhol, há estratégias comunicativas que podem auxiliar a caracterizar e compreender como se forma a mistura, a partir de um conjunto significativo de vocábulos e expressões, como no uso dos artigos definidos nas nomeações dos estabelecimentos comerciais, uma evidente estratégia de aproximação, visando ao “cliente” do outro lado da fronteira.

Fragmento 3

Interlocutor 1: Buenas tardes, una pregunta, una pregunta: ¿En qué sección se encuentran las uvas pasas?

Interlocutor 4: Creo que nessa nevera lá, onde te ve frutas aí.

Interlocutor 1: Ah ¿En la nevera de frutas? Ahí está?

Interlocutor 4: Isso, isso aí, tem! bem no cantinho, bem no finalzinho.

Interlocutor 1: Ah! listo!

Interlocutor 4: Si vos no encontrará pedir pra un muchacho con camisa (inadible).

Interlocutor 1: Listo, muchas gracias.

Novamente, nota-se que o comerciante lança mão de estratégias linguísticas com a inserção de palavras em espanhol para explicar à cliente onde ela pode encontrar o produto que procura, assim como os anteriores.

Na primeira fala, “Creo que nessa nevera lá onde te ve frutas aí”. Neste caso, no início da frase, “Creo que”, é uma construção típica do espanhol, significando “eu acredito que”, embora a palavra exista no português, de forma semelhante “Creio”, não é normalmente usada nesse contexto, sendo mais comum o seu uso em um sentido religioso.

A palavra “nevera” é uma palavra espanhola que significa “geladeira” ou “refrigerador”, e a inclusão do termo “lá” sugere uma influência do português, onde indica uma localização distante, “ali” ou “lá”, sendo que em espanhol seria “allá”. Já a parte “Te ve” é uma construção, possivelmente, de uma tentativa de “se ve” ou “tu ves” em espanhol, frase que continua na sequência em português.

A sentença “Si vos no encontra” aparece predominantemente em espanhol, com “si” (se) sendo uma palavra em espanhol usada para condicionar uma ação a uma condição, e “encontra” sendo uma forma conjugada do verbo “encontrar” tanto em espanhol quanto em português. Devido à linha que separa as duas línguas é tênue, cria-se um espaço interlinguístico onde seria difícil delimitar se uma palavra seria própria do espanhol ou do português.

Já o “vos” é um pronome informal usado em várias regiões da América Latina, incluindo Paraguai, Uruguai e Argentina. Nas regiões mencionadas, o “vos” é empregado como uma forma alternativa de “tú” (o pronome informal para “você” em espanhol), conferindo à comunicação uma tonalidade mais coloquial e próxima. Esta escolha linguística pode refletir não apenas a familiaridade do falante com a língua, mas também aspectos culturais e identitários presentes nessas regiões. No espanhol argentino, paraguaio e uruguaio, por exemplo, o verbo “encontrar” na segunda pessoa do singular seria conjugado como “encontrás” (como “si vos no encontrás”).

Na parte: “pedir pra un muchacho con camisa”, há uma transição para o português. “Pedir” é um verbo em português, e “pra” é uma forma abreviada informal de “para”. “Un muchacho con camisa” é espanhol e significa “um rapaz com camisa”. Percebe-se que as alternâncias encontradas em nosso *corpus* são de ordem sintática, os interlocutores só fazem a alternância onde as línguas são equivalentes. Segundo Mozzillo (2008) essas alternâncias podem ocorrer com ou sem adaptação à língua que está sendo utilizada no momento e deve-se à falta do vocábulo na hora da enunciação.

Tal situação desempenha um papel significativo devido à natureza de contato linguístico entre o espanhol e o português, revelando um certo grau de bilinguismo, integrando em algum grau as línguas que conhecem. Isso acontece porque o bilinguismo é um fenômeno relativo, caracterizado pelo contexto e pela maneira de aquisição das duas línguas, assim como pela manutenção ou abandono delas (SAVEDRA, 2009). Sendo o português uma língua de contato, ele se apresenta como prática comunicativa usada pelos falantes, nesse caso, para suas interações em diversas práticas sociais da vida cotidiana de compra e venda.

Portanto, o foco das interações está nos processos de empréstimos linguísticos, o que não dificulta o processo interativo, um comportamento natural em ambientes (bi)multilíngues.

5. Considerações finais

No estudo realizado, levantou-se que contexto de proximidade com a fronteira Brasil/Paraguai possibilita o uso de recursos linguísticos para embasar a interação entre falantes de línguas distintas, entre eles o português, por meio do recurso de *code switching*. Os enunciados produzidos pelos comerciantes, Interlocutores 2, 3 e 4, muitas vezes se manifestam como alternâncias intrassentenciais, já que estes têm maior conhecimento do português, possivelmente sua língua materna, ao mesmo tempo em que apresentam alguns conhecimentos do espanhol, principalmente no nível lexical.

Desse modo, é possível afirmar que as misturas/alternâncias de códigos não se configuram como processos aleatórios, ao contrário, elas são motivadas por elementos discursivos e/ou sociopragmáticos, como no caso do comércio transfronteiriço. Essa dinâmica possibilita que a compreensão linguística funcione como uma estratégia para facilitar as relações interpessoais cotidianas dos fronteiriços, visando à eficiência comunicativa.

O português representado nestes diálogos por meio, principalmente, do *code-switching* desafia conceitos arraigados de pureza linguística e identidade cultural, ao revelarem a complexidade das interações linguísticas em contextos de fronteira.

O contato de muitas línguas presentes no cenário do comércio transfronteiriço concede uma adaptabilidade da fala desses indivíduos ao transcenderem as fronteiras linguísticas. Dessa maneira, os falantes criam pontes entre diferentes culturas e identidades, construindo, assim, uma comunicação que vai além das limitações de uma língua única, evidenciando também que as línguas de contato não possuem uma gramática totalmente estável, mas os conhecimentos linguísticos se apresentam como estratégias para estabelecer uma proximidade com o interlocutor e ser compreendido.

Portanto, o estudo proposto, embora não apresente descrições extensas sobre o português, amplia a compreensão da diversidade linguística, como também permite explorar as nuances das interações interculturais e a riqueza das experiências plurais dos falantes em contextos de contato linguístico e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tallei, Jorgelina Ivana; MARTINY, Franciele Maria; ARAÚJO, Wesley Amorim. Políticas linguísticas em Foz do Iguaçu: análise de un paisaje lingüístico fronterizo en espacios comerciales. In: ____ (Orgs). *Diálogos em Políticas Linguísticas*. 2024 (No prelo).

BALLESTRINI, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117. Brasília, maio-agosto de 2013.

BULLOCK, B; TORIBIO, A. J. Themes in the study of code-switching. In: ____ (Orgs). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*. Cambridge, UK, 2009. p. 01-17

CARVALHO, A. M. Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay. In: BROVETTO, C.; GEYMONAT, J; BRIAN, N. (Comp.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP – CEP, 2007.

LUCCHESI, D. A periodização da história sociolingüística do Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 33, n. 2, p. 347-82, 2017.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A. da; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas-SP: Pontes, 2013. p. 117-34

MARTINEZ, C. *Sertões do Iguassú*. São Paulo: Cia. Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1925.

MORALES, G. Oportunhol: língua, interlíngua ou dialeto. *(IN)Genios*, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2016.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. *La Maravillosa Historia del Español*. Barcelona: Instituto Cervantes; Espasa, 2015.

MOZZILLO, I. O mito da pureza linguística confrontado pelo conceito de code-switching. In: VIII CELSUL 2008, *Anais do Celsul*, Faculdade de Letras – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2008. p. 1-8

OLIVEIRA, O. *A desterritorialização do tekoha guarani no município de Foz do Iguaçu (pr), nas décadas de 1970-1980*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/3b23b424-5bcc-43fa-8f0d-f3318b8f0a50>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RODRÍGUEZ, C.; NADIN, O. L.; GIMÉNEZ-FOLQUÉS, D. Os paralelismos das línguas em contato: as relações interlinguísticas do spanglish e do portunhol. *Alfa*, São Paulo, v. 66, p. 1-17, 2022.

SAVEDRA, Mônica M. G. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta. In SAVEDRA, M. M.G., SALGADO, A. C. P. *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SILVA, M. *Breve História de Foz do Iguaçu*. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2014.

STURZA, E. R. Portunhol: língua, história e política. *Revista Gragoatá*. Niterói, V24, n.48, p.95-116, jan-abril, 2019.

STURZA, E. R.; BRATZ, M. E. Comunicação transfronteiriça: portunhol, uma língua de intercompreensão. *Temas & Matizes*, v. 17, n. 30, p. 86-103, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/32498>. Acesso em: 20 fev. 2024.

TALLEI, J. Portunhol: uma língua serpente. 100 fronteiras.com, 2022. Disponível em: <https://100fronteiras.com/opiniao/jorgelina-tallei/noticia/portunhol-uma-lingua-serpente/>. Acesso em: 29 out. 2024.

TUGUES RODRÍGUEZ, C.; NADIN, O. L.; GIMÉNEZ-FOLQUÉS, D. Os paralelismos das línguas em contato: as relações interlinguísticas do spanglish e do portunhol. *Alfa*, v. 66, São Paulo, 2022, p. 1-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/KHTYvF5CBbbspskY4pbNyMz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

Outras fontes:

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados: Foz do Iguaçu*, 2022.

BRASIL. 1934. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* (de 16 de julho de 1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

**NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM: OLHARES PLURAIS
DA VITALIDADE LINGUÍSTICA DO GUARANI**

Shirlene Bemfica de Oliveira (IFOP)

shirlene.o@ifmg.edu.br

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

fpaolasmai@gmail.com

RESUMO

“A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Ela traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade para o mundo” (THOMPSON, 1992, p. 44). Ao incluir versões silenciadas/esquecidas de grupos sociais marginalizados, a história oral privilegia aquelas histórias, irreconhecíveis como História – que não nos falam de fatos, mas de acontecimentos; que não se constituem em documentos, mas em signos, que não nos apresentam argumentos, mas sentidos (PEREZ, 2003, p. 10). Falar sobre as experiências de aprendizagem de uma língua e do seu uso tornam explícitas as memórias, vivências, impressões, sentimentos dos falantes em relação a essa língua, o que fortalece o vínculo com ela. Durante o processo narrativo, os falantes não guardam todas as nuances do processo vivido na memória, pois seleciona e considera o que é significativo ou não, e o que resulta da relação estabelecida entre o espaço e o tempo da experiência. A história de cada um de nós contém a história de um tempo, dos grupos a que pertencemos e das pessoas com as quais nos relacionamos. O objetivo desta pesquisa é investigar e analisar narrativas escritas da aprendizagem e do uso da língua guarani. A investigação tem como epicentro as pessoas, suas histórias, vivências, impressões, acompanhadas de suas aprendizagens do e no aprendizado e uso da língua. A metodologia de coleta e análise se pauta pelo uso de narrativas. A pesquisa narrativa é entendida como uma ferramenta metodológica que possibilita a compreensão da experiência humana (SAHAGOFF, 2015, p. 1). Ela nos possibilita observar algumas dimensões do aprendizado da língua, do mundo em que os participantes vivem e usam essa língua e como os sentidos são construídos por eles em relação a sua vida e a sua língua guarani. O foco do trabalho é na constituição da memória dos processos de aprendizagem, como uma ferramenta da comunicação, cujo potencial está no fortalecimento da língua e no empoderamento dos seus falantes. Os dados foram coletados por meio de um questionário inicial e uma entrevista na UNILA com aprendizes do guarani. Os resultados ou desfechos deste e de outros estudos anteriores apontam que a língua guarani se mantém viva e em uso por influência de fatores pessoais e sociais, tais como a atitude linguística, a preservação da identidade étnica, a transmissão intergeracional, a mobilidade social e o apoio institucional (CALAZANS, 2014; VILLALVA FILHO, 2020).

Palavras-chave:

Língua guarani. Vitalidade linguística. Narrativa das memórias.

ABSTRACT

“Oral history is a history constructed around people. It brings life into history itself, thereby broadening its scope. It brings history into the community and extracts it from within to the world” (THOMPSON, 1992, p. 44). By including silenced/forgotten versions from marginalized social groups, oral history privileges those stories that are unrecognized as History – they do not speak to us about facts but about events; they do not constitute documents but signs, and they do not present arguments but meanings (PEREZ, 2003, p. 10). Discussing language learning experiences and their use makes the speakers’ memories, experiences, impressions, and feelings regarding that language explicit, strengthening their connection. During the narrative process, speakers do not retain all the nuances of the lived experience in memory, as they select and consider what is significant and what results from the relationship established between the space and time of the experience. Each of our stories contains the history of a time, the groups to which we belong, and the people with whom we interact. This research aims to investigate and analyse written narratives of learning and using the Guarani language. The investigation focuses on people, their stories, experiences, and impressions, along with their learning and use of the language. The data collection and analysis are based on the use of narratives. Narrative research is a methodological tool for understanding human experience (SAHAGOFF, 2015, p. 1). It enables us to observe some dimensions of language learning, the world where participants live and use this language, and how meanings are constructed about their lives and the Guarani language. The work focuses on the formation of memory regarding the learning processes as a communication tool, with its potential to strengthen the language and empower its speakers. Data were collected through an initial questionnaire and an interview at UNILA with Guarani learners. The results or outcomes of this and other previous studies indicate that the Guarani language remains alive and in use due to personal and social factors, such as linguistic attitude, preservation of ethnic identity, intergenerational transmission, social mobility, and institutional support (CALAZANS, 2014; VILLALVA FILHO, 2020).

Keywords:

Guarani language. Linguistic vitality Memory narratives.

1. Introdução

Vivemos em um país com a extensão de 8.516.000 km² e uma população de 212,6 milhões de habitantes e nesse contexto temos como língua oficial o português brasileiro que é considerado a língua que confere unidade linguística ao Brasil. Mas, além do português, temos aproximadamente 210 línguas minoritárias que são pouco conhecidas pelos não falantes, o que espelha, segundo Calazans (2014), uma pluralidade linguística velada que se deve, em grande parte, ao processo de colonização pelo qual passamos. Além disso, os dados do censo apontam 274 línguas indígenas faladas no país por 305 etnias diferentes, o que amplia o escopo de línguas e de diversidade cultural em solo nacional (IBGE, 2010).

Se analisarmos um contexto mais amplo de diversidade linguística, encontraremos a língua guarani: uma língua originária, viva e majoritariamente falada na América do Sul (Cf. VILLALVA FILHO, 2020). Ela é encontrada, segundo o autor, tanto na Argentina, Bolívia, Paraguai, no Brasil, especialmente no Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Em muitos desses territórios, o guarani é considerado uma língua oficial e no MERCOSUL foi declarada “língua histórica” e desde 2015 como língua de trabalho no PARLASUL (Cf. VILLALVA FILHO, 2020, p. 68).

Historicamente, a “Nação Guarani” teve o seu “território” dividido com a formação dos vários países e atualmente, segundo o autor supracitado, essa língua tem se mantido em todos esses países, apesar dos sinais de mistura com as outras línguas de contato e vem se adaptando à contemporaneidade por meio da adoção da escrita e de sua incursão no mundo das novas tecnologias e por influência de fatores pessoais e sociais, tais como a atitude linguística, a preservação da identidade étnica, a transmissão intergeracional, mobilidade social e apoio institucional (Cf. CALAZANS, 2014; VILLALVA FILHO, 2020; LOPES, 2022) .

No contexto brasileiro, além dos fatores mencionados anteriormente, Calazans (2014, p. 08) aponta a espiritualidade da cultura guarani como ponto de preservação. Segundo ela, apesar do contato com outras línguas, os falantes do guarani mantêm sua língua materna por orgulho e por lealdade - ainda que estigmatizada devido à forte religiosidade que norteia todo o seu modo de vida. Ademais, os falantes nativos do guarani entendem a palavra como um dom e conferem a ela um poder mítico de contato com a espiritualidade, o que ao mesmo tempo confere extrema importância à língua minoritária, o que favorece a sua preservação, enquanto marca da identidade de seus falantes (LOPES, 2022).

Para Villalva Filho (2020), o guarani é para além de uma língua de comunicação, é também um instrumento de resistência e luta. Resistência entre os povos latino-americanos, e de quebra de fronteiras que possibilita o resgate cultural e identitário de seus falantes e aprendizes em um processo constante de reconstituição de sua memória na/pela língua (Cf. VILLALVA FILHO, 2020, p. 193). Para o autor, por ser uma língua viva em várias partes dos estados nacionais, o guarani precisa ser considerado de forma equânime como as línguas de origem europeia, e é necessário um maior apoio aos defensores e falantes do guarani (povos originários ou não). Além disso, como apontam Pierri e Calazans (2022) ainda são necessários estudos que considerem o guarani como língua viva, falada em

espaços de vida, com objetivos também de produção de conhecimento. Para esses autores, esses estudos devem descrever e analisar as visões de mundo dos falantes do guarani para entender as nuances do discurso do falante nativo e do aprendiz, e as formas de expressão de como as coisas vieram a ser como são e para isso, o uso de uma metodologia que deixe os interlocutores falarem sobre suas experiências com a língua por meio de suas narrativas de aprendizagem e de uso em suas comunidades são essenciais (Cf. PIERRI; CALAZANS, 2022).

Esta investigação traz nesta proposta os pressupostos da Sociolinguística enquanto elementos de análise constituintes das línguas, das culturas, das identidades e das instituições. Este artigo, recorte de uma pesquisa narrativa, analisa os movimentos discursivos em que os participantes falantes e aprendizes do guarani, tratam dos processos de aprendizagem da língua, discutem os desafios do uso da língua no contexto escolar e na comunidade e apontam fatores implícitos ao processo de visibilidade e invisibilidade da língua guarani no contexto local.

2. Sociolinguística

Uma perspectiva adotada nesta pesquisa é a Sociolinguística que estuda as relações entre as línguas e os grupos sociais falantes dessas línguas. Segundo Peres *et al.* (2018, p. 91), os estudos sociolinguísticos geralmente sistematizam a heterogeneidade inerente às línguas naturais possibilitando o registro da mudança em progresso de fenômenos linguísticos. Este estudo não pretende descrever as nuances linguísticas do guarani, mas pretende entender como fatores de natureza extralinguísticas, tais como faixa etária, o sexo, a classe social, o nível de escolaridade do falante, bem como os diferentes tipos de registro de sua fala perpassam suas narrativas de aprendizagem e de uso da língua, o que também interessa aos estudos sociolinguísticos (Cf. LABOV, 2001). Nos estudos sociolinguísticos é importante que os pesquisadores conheçam a comunidade estudada, a fim de que ele possa atribuir significado aos resultados da investigação.

Aos sociolinguistas interessam os dados de fala casuais dos participantes com o menor monitoramento possível. Outro interesse da área da Sociolinguística é o contato linguístico entre o guarani e o português. Neste estudo não se pretende investigar as consequências linguísticas do contato entre as línguas, mas os fatores que podem levar ao uso de uma língua ou outra e os fatores que levam à vitalidade, manutenção ou à substituição da língua minoritária. Fatores como casamentos intra/interétnicos,

o isolamento geográfico da comunidade (ou não), o caráter temporário da imigração, as atitudes da comunidade para com sua cultura e sua língua, as políticas linguísticas que atuam para a preservação ou para o abandono da língua minoritária, etc. (Cf. PERES *et al.*, 2018).

A pesquisa em tela tem por proposta contribuir para a construção da memória dos processos de aprendizagem por meio de uma parceria interinstitucional com o Instituto Federal de Minas Gerais – *campus* Ouro Preto e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA – onde parte dos dados foi coletada. Este estudo discorre sobre o entendimento das narrativas de aprendizagem escritas de falantes nativos e aprendizes do guarani. A compreensão desses textos pode permitir a tomada de consciência da trajetória acadêmica e histórica dessas pessoas enquanto indivíduos que se constituíram na coletividade, das conquistas, dos desafios, das contradições e desigualdades, sobretudo através do conhecimento do outro (Cf. OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Para tal percurso, foram analisadas as narrativas construídas pelos participantes, na tentativa de dar-lhes sentido, de modo a contribuir para a consolidação de um sentimento de unidade e pertencimento que é fundamental para o crescimento e longevidade do grupo social. Para Oliveira (2019), estudar a história das pessoas, dos lugares e de seus processos de aprendizagem é importante para compreensão do passado, do presente, e para dimensionar os desafios que se impõem ao futuro. Segundo o autor, sem o registro do que passou, tudo o que foi vivido e construído está fadado ao esquecimento.

Além disso, os registros e documentos facilitam o entendimento de processos de diversos âmbitos que fazem ponte com o presente. Oliveira (2019) afirma que por meio da reconstrução da memória é possível repensar a história e tê-la como um instrumento de transformação e de ressignificação das identidades. As narrativas, segundo o autor, indicam a direção e oferecem informações necessárias para nortear as ações pedagógicas. Além disso, segundo ele, as narrativas têm ainda o poder de valorizar, preservar e organizar as raízes históricas, tornando cada dia mais importante estrategicamente. E isso usualmente implica também em localizar mecanismos de difusão da memória, de maneira a criar valor para a língua e para aqueles que integram a comunidade falante (Cf. OLIVEIRA, 2019). Nesta pesquisa, há a oportunidade de construção de uma identidade coletiva por meio da língua, especialmente em uma sociedade. Reside aí, portanto, a justificativa para a proposição aqui apresentada. A escolha pela análise do que denominamos “discurso”.

3. Metodologia

Este estudo se constitui em uma pesquisa narrativa com análises qualitativas. A seguir serão explicitadas as características da natureza desta pesquisa, os instrumentos de coleta, bem como os critérios de análise dos dados.

3.1. Pesquisa narrativa:

A pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana por meio das histórias vividas e contadas, pois esse processo dinâmico de reviver e recontar histórias serve para interligar o processo de educação e de vivência (Cf. CLANDININ; CONNELLY, 2011, SAHAGOFF, 2015). Para os autores, nos momentos narrativos, os participantes se educam, reafirmam, modificam-se e criam novas histórias que podem servir de instrumentos para educar aos outros. De acordo com Sahagoff (2015), pesquisas narrativas tratam de conceitos, tais como os relatos de experiência, a interação entre o pessoal e o social, a relação entre tempo e espaço, a subjetividade dos indivíduos, que estão sempre em interação e sempre inseridas em um contexto social (Cf. SAHAGOFF, 2015, p. 3). Para a autora, esse conjunto de termos forma um espaço tridimensional para a investigação narrativa, conforme mostra a figura 1:

Figura 1: Espaço tridimensional para análise das narrativas



Fonte: Adaptado de Clandinin; Connelly, 2011 e Sahagoff, 2015

Nesta pesquisa, na análise dos textos dos falantes e aprendizes do guarani são consideradas as condições pessoais que incluem seus

sentimentos, emoções, desejos, reações, estéticas e disposição moral. Essas condições são articuladas e impactadas por diversas variáveis e podem desvendar processos de visibilidade e/ou invisibilidade que tocam nas condições existenciais, que podem exercer forças subjacentes e afetar as pessoas e os espaços de atuação do contexto dos indivíduos. Por meio das análises das narrativas, segundo Sahagoff (2015, p. 4), a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e essas experiências levam a outras experiências. “A experiência acontece narrativamente”.

3.2. Participantes

O estudo foi desenvolvido contando com a participação de 10 estudantes da UNILA sendo 5 falantes nativos do guarani e 5 estudantes aprendizes do guarani estudantes da disciplina Terceira Margem: Guarani II do curso de Mediação Cultural, Artes e Letras da UNILA. Além disso, os participantes foram matriculados na disciplina ‘Português como Língua Adicional e Estrangeira com embasamento variacionista’, do Curso de Letras, que é oferecida todos os anos no Curso de Graduação em Letras. Como o número de participantes aptos ao estudo foi maior que o estabelecido para a investigação, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão: estudantes mais velhos e com mais tempo no curso de graduação. Com esses dois critérios de exclusão aplicados, tornou-se possível mapear os desafios da população mais jovem que usa o guarani em suas comunidades linguísticas. Os aprendizes e falantes foram abordados pela bolsista pessoalmente em sala de aula.

3.3. Questionário

Os participantes responderam a um questionário impresso no qual tiveram a oportunidade de falar sobre seus dados pessoais e profissionais, além de aspectos relacionados ao aprendizado e ao uso da língua guarani.

3.4. Entrevista semiestruturada

Os participantes foram acionados para narrarem as memórias de seu processo de aprendizagem do guarani e suas experiências de uso da língua, além de terem a oportunidade de se posicionarem em relação ao papel dessa língua em suas vidas. Esses relatos em primeira pessoa foram documentados e analisados através de padrões recorrentes ou eventos

salientes analisados de forma interpretativa. O momento introspectivo para reflexão e criação das narrativas foi feito com base em perguntas abertas lidas com certa antecedência para que os participantes pudessem pensar, refletir e expressar suas ideias, sentimentos, motivos, razões, processos e estados mentais em relação à língua.

3.5. Metodologia de análise de dados

O trabalho de análise das narrativas de falantes e aprendizes do guarani partiu da seleção de recortes considerados como acontecimentos discursivos, ou seja, aqueles que incluem o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente (Cf. PÊCHEUX, 2006). Portanto, conforme o autor, o discurso significativo que permite transformar o mundo em algo vivenciado e significativo. Nesse processo, a subjetividade ganha espaço, não como uma essência individual, mas como uma posição discursiva que o sujeito assume para expressar a si mesmo, suas vivências, e sua visão de mundo (Cf. TFOUNI, 2005). Em outras palavras, a subjetividade se manifesta na maneira como cada indivíduo, através da linguagem, organiza e expressa sua própria interpretação da realidade, conforme proposto por Tfouni (2005).

Segundo Pêcheux (2006, p. 17), o acontecimento discursivo reside na intersecção entre memória e presente, transitando entre estruturas pre-existentes e a singularidade do momento da enunciação. Segundo o autor, esse processo, sempre inacabado, é marcado por rupturas que o reconfiguram continuamente. Mendes *et al.* (2020) aprofundam essa ideia, diferenciando os níveis vertical e horizontal da estrutura discursiva. Enquanto o nível vertical, composto pela formação discursiva e pelo interdiscurso, garante a existência prévia de sentidos e enunciados, o nível horizontal, representado pelo intradiscurso, atualiza esses elementos na prática discursiva do sujeito. A fala, portanto, emerge da interação entre essas dimensões, combinando elementos pré-existentes e a singularidade do momento enunciativo, configurando-se como um ponto de encontro entre memória e presente (Cf. MENDES *et al.*, 2020, p. 184). Nesse sentido, o acontecimento discursivo para esses autores, é uma ruptura na memória cristalizada pelo interdiscurso, um embate entre o presente e o passado que, em vez de repetição, gera ressignificação. Esse processo instaura uma tensão: enquanto a memória busca assimilá-lo à ordem do já existente, o discurso

emergente precisa reinterpretá-lo, abrindo espaço para novos significados sem, contudo, apagar os anteriores (Cf. PÊCHEUX, 2006, p. 17)

A análise desses recortes com foco nos acontecimentos discursivos pode ser feita a partir de um conjunto de técnicas de análise das narrativas, como uma ferramenta, um instrumento de estudo capaz de oferecer meios para entender casos, analisar perguntas, e para entender problemas de diferentes áreas do conhecimento (Cf. BARDIN, 1997, p. 31). A análise desses movimentos discursivos propõe ultrapassar a incerteza e o enriquecer a leitura à medida que confirma o que se procura demonstrar nas mensagens, podendo ainda surgir outras observações que até então não eram elementos de significação do conteúdo (Cf. BARDIN, 1997).

Este estudo vai além da mera análise dos acontecimentos discursivos, empregando também a análise lexical para processar, sintetizar e categorizar o vocabulário utilizado. As palavras são organizadas em unidades de significado e em categorias, revelando uma estrutura interna e nuances importantes. Esse processo permite comparar diferentes perspectivas sobre o mesmo tema, no caso, as experiências de aprendizagem e uso da língua guarani.

Através da análise dessas categorias, são apresentados os estereótipos relacionados ao tema de maneira sistemática, examinando a percepção do grupo em diferentes níveis de detalhe. Nesse sentido, parte-se de uma visão geral para os aspectos específicos, definindo primeiro as categorias e depois organizando os dados dentro delas. A flexibilidade da análise lexical possibilita ainda a categorização sob outras perspectivas e dimensões, ampliando o escopo da investigação (Cf. BARDIN, 2009).

Com essa organização e caracterização dos dados, foi possível observar e discutir primeiro a dimensão que trata da origem do objeto, em segundo lugar, a maneira como os participantes discutem e tratam do assunto nos questionários ou nas entrevistas, ou seja, o grau de implicação de acordo com os seguintes índices:

[...] o do uso da primeira pessoa do singular referindo-se à descrição do objeto e à sua história, pelo locutor. [...] da citação pessoal do doador (exemplo: “Isto vem da minha mãe”, é significativo de uma implicação mais forte do que “isto foi-me oferecido” (BARDIN, 2009, p. 68)

Em seguida, a terceira dimensão de análise que trata da descrição do objeto de investigação. Tal fator exhibe o modelo cultural que o locutor obedece, considerando a estética, funcionalidade e valor. Considerando que para cada característica são consideradas duas polaridades (extrema e

mínima), as seguintes categorias são desenvolvidas: “Estética positiva e negativa; funcionalidade positiva e negativa, valor mercantil positivo e negativo” (BARDIN, 2009, p. 68). E por fim, a quarta dimensão de análise que trata do sentimento e a atitude do locutor perante o objeto, ou seja, os sentimentos que demonstram sua escolha ou recusa de usar a língua guarani, de acordo com o domínio, o não domínio, a criatividade, a não criatividade, a personalização, a não personalização, e outros fatores. Segundo Bardin (2009, p. 69), o domínio expressa uma relação de submissão e dominação perante o objeto (língua guarani, espanhol ou português?), a criatividade expressa a ordem intelectual de acordo com a invocação de recordações (Qual das línguas é mais vinculada aos fatores afetivos?) e a personalização envolve a maneira em que o locutor se identifica com o objeto (ou ao fato de como ele se sente como estranho perante o objeto), ou seja, como ele se identifica com a língua guarani.

4. Análise de dados

Os dados analisados a seguir advêm de um questionário e de uma entrevista realizada com 10 estudantes da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) advindos da disciplina Terceira Margem: Guarani II do curso de Mediação Cultural, Artes e Letras da UNILA. No questionário, os participantes apresentaram seus dados pessoais e a entrevista serviu de base para a construção das narrativas. Utilizamos nomes fictícios em guarani escolhidos pelos participantes para manter sua identidade privada: Guary: (lobo ou leão africano), Arami (pedaço do céu), Panambi (borboleta ou mariposa), Patchouli (folha verde), Nhandejara (o deus criador na mitologia tupi-guarani), Yra (mel), Amambay (Samambaia), Yeruti: (Paloma ou canto das aves), Guyra (pássaro) e Ysapy (orvalho).

Os participantes são de diferentes nacionalidades e tiveram contato anterior com o idioma guarani: 3 são brasileiros, 6 paraguaios e 1 colombiano. Como a maioria é paraguaio, eles têm mais fluência na língua espanhola, mas há 2 participantes cuja língua materna é o guarani. Eles são jovens, em sua maioria entre 18 e 25 anos, sendo 8 estudantes, uma educadora e uma cineasta. Em relação à formação acadêmica desses participantes, todos estão matriculados no Ensino Superior, sendo que 8 estão cursando a primeira graduação e 2 a segunda graduação.

A seguir serão apresentados os acontecimentos discursivos mais relevantes nas falas dos entrevistados que foram categorizados de acordo

com as temáticas abordadas por eles e as dimensões propostas por Bardin (2009).

4.1. Aprendizagem do guarani

Por meio de conceitos e procedimentos da Análise de Discurso, elaboramos a análise dos acontecimentos discursivos em que os participantes apresentam sua história e o processo de aprendizagem do guarani, ou seja, sua “memória discursiva” que se refere às marcas de diferentes formações discursivas na construção do discurso do indivíduo.

Com esta análise, mostramos que há formações discursivas que contribuem à ressignificação da língua e do sujeito falante nativo e do aprendiz de guarani, explicitando os sentidos de sujeito, além de compreendermos como este sujeito significa e é significado no espaço de aprendizagem (Cf. SILVA, 2007). Entre os dez participantes do estudo, três são falantes nativos do guarani. Nos trechos das narrativas abaixo eles expressam, por meio de suas memórias discursivas, orgulho de serem falantes do guarani e de terem essa língua presente em suas vidas, principalmente no âmbito familiar e os excertos trazem nuances das dimensões 1 e 2 de Bardin (2009) sobre as origens do aprendizado e seu significado.

Excerto 1:

He aprendido Guarani en casa con mis padres. [...] Pude mejorar mis conocimientos sobre el área ya que antes de hacer la materia solo sabia el Guarani Paraguayo. Dentro de la institución UNILA, pude aprender nuevos tipos de Guarani. Mi primera lengua fue el Guarani Paraguayo. [...] El Guarani es algo que bastante. Mis primeros pensamientos u opiniones dentro de mi cabeza está primero en Guarani y luego de ese idioma estoy traduciendo lo que deseo expresar, dependiendo con quien hable, ya sea un brasilero o una persona que solo habla español. [...] Me siento orgullosa, con ganas de enseñar lo que sé a más personas. (Yeruti)

Yeruti é Paraguaia, Yeruti é Paraguaia, estudante e fala guarani, espanhol e português. No trecho da narrativa, Yeruti menciona o aprendizado do guarani em casa com seus pais, estabelecendo uma relação próxima e familiar com a língua. Ela contrapõe o conhecimento inicial “Guarani Paraguayo” com o aprendizado na UNILA “nuevos tipos de Guarani”, demonstrando ampliação do conhecimento e diversificação. Ela indica o guarani como “primeira língua”, sugerindo forte identificação e influência no pensamento e expressão. Sua memória discursiva traz à tona a relação do indivíduo com a língua materna enquanto dinâmica linguística. Ela descreve a tradução mental do guarani para outras línguas “traduciendo lo que

deseo expressar”, revelando sua fluidez em vários idiomas. A memória discursiva também evoca um relato de trajetória positiva no aprendizado e valorização da língua guarani. Ela destaca a aquisição familiar, expansão na universidade, relação íntima com o idioma e motivação para disseminá-lo.

Excerto 2:

Fue con mis abuelos, mis padres y en la escuela. Aunque recuerdo que yo sufría mucho bullying por manifestar expresamente mi preferencia hacia el Guarani y no hacia el castellano, esto se daba en una escuela católica de zona urbana. [...] Durante mi infancia el Guarani fue mi todo, pasaba más tiempo con mis abuelos y tíos en el campo donde el Guarani era primera lengua, éramos prácticamente monolingües. En mi juventud pues ya cambió el panorama por sufrir mucho prejuicio de vivir en la ciudad y querer mi comunicación netamente en Guarani, esto acompañaba el hecho de que mis papás también a veces omitan comunicarse en Guarani, mi mamá por ser maestra en escuelas urbanas y mi papá por trabajar en la función pública. Hoy yo reivindico mi lengua, intentó enseñar cómo se puede en la Universidad, por qué es necesario. [...] Siento aún mucho prejuicio y exclusión por querer recuperar mi lengua (Guyra).

Assim como Yeruti, Guyra menciona a importância da família na aprendizagem do guarani, com destaque para o papel dos avós. A escola é um ponto em comum, mas com experiências contrastantes. Para Yeruti, a UNILA proporcionou um ambiente positivo para o aprendizado e expansão do conhecimento da língua. Para Guyra, a escola católica urbana foi marcada pelo bullying e sofrimento por causa da preferência pelo guarani. Ele demonstra como o preconceito e a exclusão influenciaram a relação com a língua, especialmente na juventude. Em relação a vida adulta, ambos os participantes demonstram orgulho e desejo de defender o guarani, mas o Guyra relata ainda sentir os efeitos do preconceito e da exclusão.

As memórias discursivas apresentam diferentes perspectivas sobre o aprendizado do guarani, evidenciando a influência do contexto social e familiar nesse processo. Yeruti demonstra uma trajetória de aprendizado positiva e enriquecedora, enquanto Guyra revela as dificuldades e desafios enfrentados por quem valoriza o guarani em um contexto de preconceito.

Excerto 3:

En la casa misma, porque nosotros convivimos con el Guarani con nuestros padres, aprendimos oralmente, y en la escuela aprendimos la parte gráfica. (...) El Guarani es la lengua en la que más me identifico y en la que más me siento segura, a la hora de expresarme, siento que no puedo decir todos mis pesares o sentimientos en otra lengua que no sea en Guarani. [...] El aprendizaje del Guarani fue muy bueno, pude conocer diferentes tipos de Guarani, lo cual me hizo sentir muy feliz, por qué yo solamente pude llegar a

conocer el idioma Guaraní Paraguayo. [...] En mi infancia el idioma Guaraní interpretó todo mi ser, yo me expresaba en Guaraní con mis amigos, con mis padres, entonces, siempre influyó en mí. También en la juventud, nunca deje de hablar en mi idioma, permaneció conmigo en todo los lugares, jamás me dio vergüenza alguna por expresarse en el idioma que amo que es el Guaraní, y en la actualidad lo sigo llevando conmigo dentro de la facultad, es el idioma que siempre me acompaña incluso en las exposiciones, así mismo les traduzco para que me puedan entender. [...] Me siento muy feliz de poseer esta lengua que permaneció con la oralidad y hace parte de la historia por la batalla que tuvieron los aborígenes para conservar el idioma Guaraní (Amambay).

Amambai también menciona a convivência familiar com o idioma, evidenciando a transmissão oral como base do aprendizado e a escola como o local que traz o complemento da habilidade escrita (aprendizado pela experiência vs. aprendizado formal). O guarani é a língua com a qual ela mais se identifica e se sente segura para se expressar. Na universidade, o contato com diferentes tipos de guarani enriquece e amplia a relação com a língua. O guarani permeia toda a trajetória dela, desde a infância até a vida adulta, presente em diferentes contextos e relações sociais. Ela também demonstra o sentimento de orgulho por dominar o guarani e o reconhecimento da importância da luta pela sua preservação.

As falantes nativas Yeruti, Guyra e Amambay trazem seu discurso marcado pelo enfrentamento ao bullying e ao preconceito linguístico atravessado por sentimentos, emoções e pelo desejo de reivindicar o direito ao uso do guarani e de compartilhá-lo com outros povos. O sujeito falante nativo de guarani, demonstrado nesses acontecimentos discursivos, parece se constituir por gestos de resistência e sentimentos de orgulho dentro desse discurso. Há a memória discursiva que estabelece uma oposição entre o passado, que se refere ao guarani que era falado em casa antes da entrada na escola (o espaço para aprender outras línguas ou outros tipos de guarani) ou da saída do campo para o meio urbano e o presente, que se refere a atualidade após outras experiências linguísticas (a presença do urbano nas interações com outras pessoas ou da universidade).

Esta relação espaço temporal é marcada pela persistência, resistência e prevalência do uso do guarani e são justificadas pelos participantes que afirmam terem orgulho, com o desejo de reivindicar, usar e ensinar o guarani nas escolas e universidades. Além disso, a memória discursiva da infância e da juventude reverberam um sentimento de gratidão àqueles que vieram antes e que os ensinaram essa língua. Para eles a língua é bonita, transmite sentimentos mais profundos pelo léxico e empodera os falantes

do guarani. O guarani é visto como parte fundamental da sua identidade e ferramenta de expressão autêntica.

Esse processo de permanência e de transmissão intergeracional da língua materna é discutida por Appel e Muysken (1996) em três âmbitos: do patrimônio, da paternidade e da fenomenologia. Esses âmbitos se referem aos sentimentos de continuidade e são marcados por manifestações de identidade linguístico cultural como fatores importantes na manutenção das línguas minoritárias. Calazans (2014) aponta que a especialização do uso (na zona urbana, na escola, na universidade), demonstra que o guarani não é só transmitido de geração em geração, como também é a língua de comunicação em ambientes domésticos e desta forma há o que Weinreich (1970) denomina como bilinguismo simultâneo em que duas línguas são aprendidas ao mesmo tempo durante a infância, no caso o guarani e o espanhol ou o guarani e o português.

Os aprendizes do guarani não nativos, independentemente de possuírem muita ou pouca familiaridade com a língua, também se mostram respeitosos e demonstram entender a importância desta língua como sinônimo de resistência, de apropriação e por compreendem o caminho que estão trilhando ao aprender uma língua que é potente, viva e que ensiná-la a mais pessoas ao seu redor é indispensável para a preservação da mesma (Cf. SILVA, 2007). Estes aprendizes são falantes de português e espanhol e todos demonstram reconhecer a relevância do guarani, o impacto que a língua tem nas relações de comunicação e principalmente na preservação das comunidades de falantes nativos (Excertos 4-10).

Excerto 4:

[...] a experiência está sendo muito boa, tenho dificuldades, mas estou bem interessado. Sei que a proposta de aprendizagem do Guarani é inovadora. Agradeço pela oportunidade que a UNILA proporciona, por esse motivo, me sinto privilegiado. Não apenas por aprender o Guarani como língua, mas todo o contexto cultural em que as comunidades estão envolvidas. Sou estudante de Antropologia, e me interesso pela área da etnologia indígena, área do pensamento antropológico que busca entender as relações sociais, e cultura dos povos indígenas. Como futuro antropólogo latino-americano, tenho um dever político com a construção do conhecimento, é por meio disso que podemos contribuir para o desenvolvimento social. O Guarani, pode ser o ponto central para uma produção crítica do pensamento, visto que, entendendo o idioma, os relatos antropológicos podem ser mais fidedignos à realidade, assim, diminuindo os impactos negativos nas comunidades (Guary).

Excerto 5:

Falar Guarani é importante para desconstruir estereótipos, fortalecer o ensino do Guarani em diversas comunidades (Aramy).

Excerto 6:

Ainda estou como iniciante e tem sido bastante interessante entender a língua Guarani (Patchouli).

Excerto 7:

Lo que he aprendido hasta ahora ha sido relacionando los términos a la visión cosmogónica de los pueblos Guarani, entonces intentar reconocer mediante el lenguaje las visiones del mundo ha sido la forma que intento aprender Guarani. Lo que he aprendido hasta el momento fue gracias a la clase 1 y 2 de Guarani (Yra).

Excerto 8:

Soy fluente en el Español y en el Portugués, pero puedo comunicarme en Ucraniano (al ser mi lengua materna), tengo un nivel básico de inglés y entiendo bastante bien el Guarani, pero me cuesta hablarlo. Tuve clases de Guarani durante toda mi educación primaria y secundaria, pero siempre fue una educación repetitiva y poco dinámica en donde las clases se basaban en mucha gramática y prácticamente no se aprendía mucho sobre el idioma y sobre cómo utilizarlo y hablarlo. Al ser de una familia descendiente de extranjeros de origen europeo, en mi casa no se utilizaba el Guarani por lo que no lo sé hablar y lo que entiendo lo conseguí aprender escuchando a gente hablar y un poco del vocabulario básico lo aprendí en la escuela y en el colegio (Isapy)

Excerto 9:

Eu só comecei a aprender Guarani direito depois da minha família mudar para uma comunidade rural quando eu tinha 8 anos, então eu precisei aprender para me entender com as crianças, mas não me sinto com a mesma confiança nesta língua quando falo com pessoas que falam muito bem mesmo em Guarani (Nhandejara).

Excerto 10:

En mi familia es muy fuerte siendo fue primer idioma de mis padres, antes de los 10 años casi todos sus mandamientos fueron en Guarani. Bueno, desde la primaria le dábamos Guarani en clase pero la enseñanza en escuelas aún no es tan buena porque la disciplina en sí aún es nueva. El aprendizaje fue muy escaso, mayormente me hablaban en Español sólo cuando entre en la secundaria lo fui estudiando un poco más de cerca. Me encanta cuando estoy con mis padres, quienes su primer idioma es el Guarani, me enseñan palabras o frases del idioma (Panambay)

Eles expressam o sentimento de orgulho de aprender essa língua originária, reconhecida não só como ferramenta de comunicação, mas como meio de resistência. Para Appel e Muysken, (1996), a língua é geralmente valorizada por questões sociais, subjetivas ou afetivas por pessoas orgulhosas de sua cultura minoritária, como forma de lealdade linguística, o que reflete nas relações entre a língua e a identidade social dos

grupos etnolinguísticos e este sentimento é transmitido intergeracionalmente. Neste caso, não só a família, mas também a escola tem um papel importante nesse processo.

Outro ponto de observação é relacionado ao uso da letra maiúscula para se referir ao guarani e essa marcação como nome próprio, e não como um substantivo comum pode revelar a conquista da identidade linguística do povo originário. Cada um dos relatos demonstra uma conexão pessoal e cultural com o idioma. Há também uma clara valorização da língua guarani como parte essencial da herança cultural e da identidade dos povos originários. A contextualização do aprendizado da língua guarani em relação às visões do mundo e à cosmogonia dos povos guarani destaca a importância de entender a língua dentro de seu contexto cultural mais amplo.

Além disso, as diferentes perspectivas destacam a diversidade de experiências e motivações individuais para o aprendizado do guarani, mostrando como esse processo é coletivo e está conectado a aspirações identitárias, preocupações políticas e desejo de respeito e apropriação cultural responsável, conforme apresentado anteriormente na dimensão 3 de Bardin (2009). A língua para eles não é apenas uma ferramenta para a comunicação, mas também um veículo para preservar e fortalecer a cultura indígena e desafiar estereótipos negativos. Desta forma, as narrativas apresentam um quadro rico e complexo das experiências individuais e coletivas em relação ao aprendizado do guarani e seu significado político, cultural e social.

5. Considerações finais

Esta pesquisa analisou movimentos discursivos em narrativas de falantes e aprendizes da língua guarani. Os resultados trazem à baila a discussão dos fatores implícitos aos processos de aprendizagem, os desafios do uso da língua no contexto escolar e na comunidade e apontam fatores que favorecem a vitalidade linguística do guarani.

As memórias discursivas acionadas nas narrativas sobre o aprendizado do guarani são ricas em informações e permitiram uma análise aprofundada das diferentes formas como a língua se manifesta na vida dos participantes. A discussão dos excertos das narrativas revela a importância da família, da escola, da universidade e do contexto social nesse processo, além dos desafios para a revitalização e manutenção do guarani em um contexto de preconceito e exclusão. Ao acionar as memórias na

comunidade de fala, ocorreu a busca pelo espaço de memória, que invocou saberes dos ancestrais que se constituíram como resistência e reafirmação da identidade dos falantes e aprendizes (Cf. COLAÇA, 2015; DUNCK-CINTRA, 2015). Nessa perspectiva, os resultados abrem precedentes para a valorização do conhecimento que circula entre os membros de uma etnia, o que reforça a tradição do povo como um elemento importantíssimo na educação escolar (Cf. COUTO, 2007).

Os marcadores temporais, presentes na narrativa, parecem funcionar como marcas dessas memórias, o que demonstra uma posição de verticalização (hierarquização) dos sujeitos, naquele momento histórico e político: o sujeito não falante em relação ao sujeito “nativo” falante do Guarani. Os sistemas de saberes dos povos originários se comportam como mapas de memórias que se convergem em revelações, ensinados, costumes, tradições do uso do guarani e essas memórias acionadas e reverberadas nas narrativas tratam-se de formas de conhecimento cujo espaço principal de referência do guarani é a comunidade (Cf. COUTO, 2007; COLAÇA, 2015). Compreende-se que, quando é acionada a língua que está na memória familiar antigos, vêm à tona as vivências que levaram à criação daqueles significados, daquilo que os constituiu como falantes ou aprendizes do guarani. Por isso, a memória individual e coletiva é importante (Cf. CALAZANS, 2014). Ela fortalece a identidade e revitaliza o uso da língua guarani dentro da região e por isso, precisamos cada vez mais de pessoas que estejam dispostas a ouvir e a compartilhar suas histórias, para que não deixem suas raízes caírem no esquecimento.

Pesquisas narrativas adicionais são necessárias para entender melhor a questão da ancestralidade e da relação dos falantes do guarani com a tradição como fatores da manutenção da vitalidade linguística, conforme aponta Weinreich (1970).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPEL, Rene. MUYSKEN, Pieter C. *Bilinguismo Y contacto de lenguas*. Trad. de Anxo M. Lorenzo e Clara I. Bouzada Fernández. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

BARDIN, Laurence. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAM, Helena Coharik; SOUSA, Cintia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e

autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410, São Paulo, 2006.

CALAZANS, Poliana Claudiano. *Para uma Sócio-história da Língua Guarani no Espírito Santo: uma análise sob a perspectiva sociolinguística*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2014, 171 p.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Trad. do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250p.

COLAÇA, Joyce Palha. *O Guarani como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai*. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2015. <https://1library.org/document/y6223o5z-guarani-como-lingua-oficial-promocao-bilinguismo-imaginario-paraguai.html>.

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

DUNCK-CINTRA, Ema Marta Dunck. *Vozes silenciadas: situação sociolinguística dos Chiquitano no Brasil – Acorizal e Fazendinha, MT*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2005.

_____. A escola como comunidade de fala que vitaliza o povo indígena chiquitano. *Via Litterae Anápolis*, v. 7, n. 1, p. 31-45. jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>. Acesso em: 22/03/2024.

LABOV, William. 2001. *Principles of Linguistic Change; social factors*. Oxford: Blackwell.

LOPES, Danielle Bastos; PONTES, Paloma de Araújo. O ensino de Guarani nas escolas paraguaias e a questão do bilinguismo diglósico: uma interlocução com Bartomeu Melià. *Tellus*, ano 22, n. 49, p. 173-86, Campo Grande-MS, set./dez. 2022. DOI: [hΣ p://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.882](https://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.882).

MENDES, Conrado Moreira; SOUZA, Jocyare; SILVA, Sueli Maria Ramos da. A noção de acontecimento à luz da Análise do Discurso, da Semântica do Acontecimento e da Semiótica Tensiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 20, n. 1, p. 179-95, Tubarão-SC, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, Pablo Menezes e. *Projeto submetido à Pró Reitoria de Extensão do IFMG para a construção do centro de memória institucional*, em 2019.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2006. p. 17

PERES, Edenize Ponzo; COMINOTTI, Kátiuscia Sartori Silva; PARDINHO, Valdete da Macena. O ditongo nasal ão em São Bento de Urânia (ES). *PAPIA*, v. 28, n. 1, p. 83-107, São Paulo, Jan-Jun, 2018.

PIERRI, Aloir Pacini, PIERRI. CALAZANS, Daniel. O precível e o imprecível: Reflexões Guarani Mbya sobre a existência. *Anuário Antropológico [Online]*, v. 43, n. 2, 2018, posto online no dia 26 maio 2019, consultado o 29 abril 2022. URL: <http://journals.openedition.org/aa/3371>. <https://doi.org/10.4000/aa.3371>.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia: para compreender a experiência humana. *Anais... XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq*. Centro Universitário Ritter dos Reis. 19 a 23 de outubro de 2015.

SILVA, Maria Sueli Ribeiro da. Gestos de Leitura: uma análise discursiva sobre a língua dos índios kaingang do Oeste Paulista. *Anais do 16º Congresso de Leitura*, 10 a 13 de julho de 2007. UNICAMP, v. 1, p. 1-6, Campinas, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss03_07.pdf. Acesso em: 02/02/2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VILLALVA FILHO, Mário Ramão. *Educomunicação, Língua-Cultura Guarani, Sustentabilidade e Teko Porã: Myasãimbo'e, Avañe'ẽ Ayvu-Arandu, Ñeñangareko ha Bom Viver*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável do Centro de Ciências Agrárias da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2020, 231p.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. 9. ed.
Mouton de Gruyter, 1970.

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA POVOS IMIGRANTES
NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Milton Gabriel Junior (UNIP)

miltongjunior@gmail.com

Ana Katy Lazare Gabriel (FEUSP)

anakatyl@gmail.com

RESUMO

As políticas públicas educacionais têm desempenhado um papel crucial na formação de políticas linguísticas, inicialmente focadas na universalização do acesso à educação e na melhoria da qualidade do ensino. Com o tempo, essas políticas passaram a abordar a diversidade linguística, reconhecendo a língua como um componente fundamental da identidade cultural e um meio essencial de inclusão social. Diretrizes específicas foram integradas para o ensino de línguas, incluindo o português e a valorização das línguas maternas de imigrantes, refugiados e apátridas. A evolução dessas políticas reflete uma compreensão mais ampla e inclusiva da educação, que não se limita apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao fortalecimento da identidade cultural e à promoção da equidade social. Movimentos sociais e organizações têm sido fundamentais na defesa dos direitos dos migrantes e na promoção de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão. Embora as políticas públicas apontem para a importância da aprendizagem da língua portuguesa para falantes de outras línguas, ainda há necessidade de diretrizes pedagógicas específicas para esse ensino, destacando a importância de políticas públicas linguísticas que tratem dessas especificidades.

Palavras-chave:

Imigrantes. Política linguística. Política pública.

ABSTRACT

Educational public policies have played a crucial role in shaping linguistic policies, initially focusing on universal access to education and improving the quality of teaching. Over time, these policies began to address linguistic diversity, recognizing language as a fundamental component of cultural identity and an essential means of social inclusion. Specific guidelines were integrated for language teaching, including Portuguese and the appreciation of the mother tongues of immigrants, refugees, and stateless persons. The evolution of these policies reflects a broader and more inclusive understanding of education, which is not limited to cognitive development but also strengthens cultural identity and promotes social equity. Social movements and organizations have been fundamental in defending the rights of migrants and promoting education that values diversity and inclusion. Although public policies highlight the importance of learning Portuguese for speakers of other languages, there is still a need for specific pedagogical guidelines for this teaching, emphasizing the importance of linguistic public policies that address these specificities.

Keywords:

Linguistic policy. Public policy. immigrants.

1. Introdução

De acordo com o relatório da (OIM²⁰), dados relativos à migração revelam que há 1.1 milhões de migrantes internacionais no Brasil e de acordo com o Portal da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, a cidade contou, em 2023, com aproximadamente 10.000 crianças imigrantes matriculadas. Com base nesses dados é relevante conhecer e problematizar o conjunto de legislação que impulsionam as Políticas Públicas de Línguas, doravante PPLs, voltadas à população imigrante em contexto multicultural e multilíngue.

Mapeamos a política municipal para povos migrantes na cidade de São Paulo que impulsionou PPLs e apresentamos os conceitos de Política Pública Educacional como um conjunto de elementos intrínsecos que espelham as intenções, objetivos e estratégias de uma entidade governamental no que tange às práticas pedagógicas de um órgão público.

No que tange uma PPL, assumimos que ela é um conjunto de diretrizes estabelecidas para tratar de questões relacionadas ao uso e regulação da educação linguística. Para tal, Louis-Jean Calvet destaca que a formulação clara de uma PPL engloba decisões governamentais que orientam a interação entre línguas em um dado contexto sociolinguístico (Cf. CALVET, 2007, p. 11). Schiffman (1996) acresce à proposição de Louis-Jean Calvet a ideia de que em um mesmo contexto sociolinguístico coexistem duas políticas linguísticas, uma explícita, formalizada em documentos oficiais, e outra implícita, emergente de práticas cotidianas. Nessa mesma linha, mas sob outra perspectiva, Shohamy (2006) propõe a distinção entre uma política linguística formal e outra informal, argumentando que a política linguística pode operar independentemente de uma promoção explícita por parte de agentes governamentais.

De natureza igual, aplicar as proposições de Calvet e Shohamy no entendimento e análise das PPLs voltadas para o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes, refugiados e apátridas na cidade de São Paulo, requer considerara analisar tanto as políticas linguísticas explícitas quanto as implícitas. Isso implica não apenas na consideração de diretrizes e programas oficiais que promovam a inclusão linguística, mas também no reconhecimento e incentivo a práticas cotidianas que valorizem a diversidade cultural e linguística dos alunos bem como a produção de políticas “implícitas ou informais” geradas por professores, estudantes ou comunidade de falantes na promoção de interações

20 Organização Internacionais para a Imigração, <https://brasil.iom.int/pt-br>.

interculturais significativas. Dessa forma, a PPL desempenhará um papel crucial na integração social e educacional desses grupos, garantindo-lhes acesso equitativo à educação e à participação plena na sociedade.

Acerca da elaboração de uma PPL em contexto multicultural e multilíngue é fundamental considerar a coexistência e a valorização da diversidade linguística, assim, conforme Calvet (2007), tal abordagem preserva a diversidade cultural e serve como forma de fortalecimento das identidades culturais. Acrescento à noção de coexistência e valorização de línguas, na elaboração de uma PPL, o reconhecimento da diversidade linguística (Cf. CABRAL, 2006; MAY, 2001); promoção da igualdade de oportunidades para todas as comunidades linguísticas (Cf. SIGNORINI, 2008); desenvolvimento de falantes plurilíngues; investimento em programas de formação de professores voltados para a abordagem de questões ligadas à diversidade linguística (Cf. SPOLSKY, 2004; HULT; SPOLSKY, 2008) e incorporação de métodos pedagógicos inclusivos.²¹

2. Língua e linguagem

Para problematizar as questões de língua e linguagem, nos cabe apresentar algumas definições de língua e linguagem, sendo linguagem uma atividade humana que revela aspectos históricos sociais e culturais nas representações de mundo e, que pela linguagem, o ser humano organiza e dá forma as suas experiências. Ao passo que língua pode ser definida como um sistema de representações socialmente constituído por signos linguísticos, de caráter e finalidade de interação social, na medida em que sua existência está associada as interações sociais e negociações de enunciados entre seus falantes.

Apresentamos as proposições de Richard Ruiz que propôs pensar em língua como ‘problema’, ‘direito’ ou ‘recurso’ no ensino-aprendizagem. Levando isso em conta, a língua pensada como um ‘problema’ implica em considerar a heterogeneidade linguística; como um ‘direito’, pressupõe considerar que a equação entre o uso da língua do falante e a língua do aprendiz ou de comunidades minorizadas, ao passo que considerar a língua como um ‘recurso’, que aqui nomearemos como “repertório

21 O termo ‘métodos pedagógicos inclusivos’ refere-se a abordagens e práticas educacionais que visam promover a participação e aprendizagem de todos os aprendizes, independente de suas características ou necessidades. Tais métodos visam oportunizar ambientes educativos acessíveis a todos, valorizando a diversidade e oportunidades igualitárias.

linguístico” ou conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos que um indivíduo possui e utiliza em diferentes contextos comunicativos.

A concepção de repertório linguístico evoluiu significativamente ao longo das décadas, refletindo mudanças significativas nas abordagens teóricas e nas condições sociais. Três importantes teóricos que contribuíram para essa evolução são Basil Bernstein, Joshua Fishman e Jan Blommaert que apresentam diferentes perspectivas sobre como os repertórios linguísticos são formados e utilizados. Basil Bernstein foi um dos primeiros a explorar a relação entre linguagem e estrutura social. Em sua teoria dos códigos sociolinguísticos, o autor apresenta a distinção entre o código elaborado e o código restrito, uma vez que “os códigos linguísticos refletem e reproduzem as estruturas sociais, influenciando a forma como o conhecimento é transmitido e adquirido” (Cf. BERNSTEIN, 1971).

Joshua Fishman expandiu a compreensão dos repertórios linguísticos ao focar nas dinâmicas sociolinguísticas em comunidades multilíngues ao propor que os repertórios linguísticos são constituídos pelas diversas variedades de línguas e dialetos que os indivíduos utilizam em diferentes contextos sociais, sendo que “as relações entre os papéis podem ser usadas como unidades de organização de dados tanto em relação à variante com a qual se fala, quanto em relação a outras variantes no comportamento interpessoal” (FISHMAN, 1971). Essa perspectiva enfatiza que a escolha de uma variedade linguística específica está ligada ao contexto social e às expectativas normativas associadas a diferentes situações comunicativas.

Jan Blommaert introduziu a noção de *superdiversidade* ao argumentar que os repertórios linguísticos são dinâmicos e multifacetados, refletindo as trajetórias de vida e as experiências sociais dos indivíduos, assim, “os repertórios linguísticos são recursos dinâmicos que os indivíduos mobilizam em diferentes contextos sociais para negociar identidades e significados” (BLOMMAERT, 2010) e critica a visão tradicional de que as línguas são entidades autossuficientes e estáveis, sugerindo que essa perspectiva ignora a complexidade das práticas linguísticas em contextos de *superdiversidade*.

Desse modo, a evolução da concepção de repertório linguístico, desde Bernstein a Blommaert, reflete uma crescente compreensão da complexidade e da dinamicidade das práticas linguísticas, sendo basilares na compreensão de como os repertórios linguísticos são formados, utilizados e influenciados pelas estruturas sociais e experiências individuais. Tais estruturas são essenciais para a análise das interações linguísticas em um

mundo diversificado e de mobilidade humana na qual os movimentos migratórios e processos de colonização, constituem a base para a maioria dos contatos entre grupos étnicos e linguísticos. Quando esses grupos se concentram em um mesmo espaço geográfico, não apenas precisam se adaptar ao novo meio, mas também estabelecer trocas linguísticas e culturais com outros grupos, sendo que a linguagem emerge como o principal elemento de intercâmbio, sofrendo modificações significativas. A estreita relação entre a estrutura social e o uso da língua pelos falantes torna a linguagem suscetível a transformações quando há contato entre diferentes grupos linguísticos. Assim, o amplo e contínuo contato entre falantes de línguas diversas resulta em situações variadas de multilinguismo, construídos cultural e sócio historicamente, e o estatuto das línguas em contato depende da natureza das relações sociais estabelecidas ao longo do tempo entre sujeitos sociais e étnicos. Essas relações envolvem códigos culturais, sistemas de valores linguísticos e habilidades que capacitam a construção de padrões identitários. Os fenômenos linguísticos, intrinsecamente culturais e historicamente construídos, desempenham um papel crucial nos estudos de contatos linguístico. O estatuto das línguas em situações de contato depende profundamente das relações sociais estabelecidas ao longo do tempo entre sujeitos sociais e étnicos. Essas relações envolvem códigos culturais, sistemas de valores linguísticos que fomentam a construções identitárias.

Considerando as identidades linguísticas dos sujeitos como construções discursivas fluidas, temporárias e historicamente construídas e determinadas, mas não como entidades fixas, é possível que elas sejam definidas em relação ao “Outro”, refletindo a complexidade das interações sociais e culturais. Portanto, quando ocorre dominação de um povo sobre outro no contexto do contato linguístico, a situação de multilinguismo frequentemente resulta em conflitos e a delimitação artificial de regiões por colonizadores, detentores do poder político e econômico, pode levar à subordinação das línguas e à supressão de direitos linguísticos. Assim sendo, o ensino de língua portuguesa, neste contexto, é considerado com um problema que demanda práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem o contexto educacional como multilíngue, no qual os documentos norteadores da educação básica brasileira preconiza o “mito de monolinguismo”, resultado de anos de política de interdição e apagamento de outras línguas, as ‘menorizadas’ que fortalecem o projeto de construção de uma nação brasileira idealizada que resulta na crença errônea de “um povo, uma nação, uma língua”, a língua portuguesa do colonizador, desconsiderando as demais línguas existentes no Brasil.

Tratar de língua como direito inalienável, pressupões pensar no direito à educação e, principalmente em educação linguística, uma vez que o direito à educação é um princípio fundamental. A título de reforço à garantia deste direito, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabeleceu a base jurídica internacional para o direito à educação, afirmando que “todo ser humano tem direito à educação”. No entanto, essa previsão inicial era restritiva, variando em obrigatoriedade e acessibilidade à medida que se avança da educação fundamental para a superior, constante em seu Artigo 26. Os direitos linguísticos constituintes dos direitos humanos e civis, estão relacionados ao direito individual e coletivo de escolher a língua ou línguas para comunicação em ambientes privados ou públicos e visam garantir às pessoas a possibilidade de expressar-se na língua de sua escolha, preservando a diversidade linguística e protegendo as línguas inibidas a sua utilização em determinados contextos. Uma importante referência nesse contexto é a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que apoia especialmente os direitos linguísticos, incluindo os das línguas ameaçadas de extinção e minorizadas. Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos recomendou a criação de uma Comissão Mundial de Direitos Linguísticos, composta por representantes de organizações não governamentais e entidades ligadas ao direito linguístico.

Outra declaração relevante é a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) que manteve o direito da criança à educação gratuita e compulsória, definiu parâmetros para a educação infantil, destacando a importância de promover a cultura geral da criança, desenvolver habilidades, julgamento e responsabilidade moral e social, uma vez que pensar no direito à educação da criança migrante pressupõe considerar didáticas de ensino diferenciadas que valorizem as diferentes línguas, culturas e formas de aprender.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, reconhece o direito de todas as pessoas à educação, propondo um conceito mais amplo, que, estabelece a necessidade de os Estados garantirem a gratuidade progressiva e a acessibilidade em todos os níveis educacionais, com a educação primária sendo obrigatória e gratuita para todos, conforme proposto no Artigo 13. Ainda no contexto do direito à educação formal com migrantes e refugiados, a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados (1951) estabelece que os Estados devem oferecer aos refugiados tratamento igual ao dos nacionais em relação ao ensino primário. Além disso, os tratados relacionados aos direitos dos migrantes, como

a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias (1990), garantem o acesso à educação em igualdade de condições.

Coloco em evidência, o direito à educação linguística como parte constituinte do direito à educação à população imigrante de acordo com a perspectiva dos Direitos Humanos Linguísticos (Cf. SKUTNAB-KANGAS; PHILLIPSON, 1995; HAMEL, 1995; OLIVEIRA, 2003), na qual os alunos migrantes não devem receber apenas o direito à educação formal, mas também outros benefícios, tal como o direito à educação linguística. No âmbito da ciência da linguagem, é imperativo incorporar aspectos sociais e identitários ao estudo do contato entre línguas, preenchendo uma lacuna no que tange o conceito de língua como prática social. No campo da Sociolinguística, a língua é intrinsecamente múltipla, variável heterogênea, mutante, instável e em constante desconstrução e reconstrução, logo, considerar a língua como um sistema de sons que se processam em uma determinada comunidade pelo uso da linguagem, evidencia a diferenciações de uso que não prejudicam a unidade da língua, mas apresenta variedades conforme grupos sociais que a compõem em uma determinada comunidade de fala. A língua, embora apresente características heterogêneas e seja altamente estruturada dentro de um sistema linguístico, possibilita expressões de formas diversas igualmente lógicas e com coerência funcional propiciando assim a seus falantes elementos necessários para interação comunicativa e sociocultural.

Assim sendo, a partir do século 21, o ensino de português como língua estrangeira, nomeado como PLE, passou a ocupar outros espaços no contexto transnacional (Cf. BAENINGER; PERES, 2017). Assim, os fluxos migratórios e suas dinâmicas ganhou relevância em relação às necessidades de comunicação e intercâmbio linguístico-cultural, que culminou na noção da língua portuguesa pelo viés da noção de língua pluricêntrica (Cf. OLIVEIRA, 2015) e passou a desempenhar um papel ativo inserida em cenário reconfigurado e ressignificado pela ampliação, principalmente, do público migrante internacional. Por conseguinte, uma nova proposta socioeducativa emergiu para atender às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa, modalidade brasileira, com status de língua majoritária a ser ofertada aos migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade. Refiro-me à língua portuguesa como Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, uma iniciativa que, por meio do ensino da língua portuguesa, promove a acolhida solidária, participa e ativamente do agenciamento de questões (extra)linguísticas enfrentadas pelo sujeito

migrante no Brasil. O PLAc, posicionado como uma prática de ensino referenciada e reconhecida, orientada para a ação, na qual “ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos (...) e integram-se pelo bem-estar e pela confiança” (GROSSO, 2010, p. 71) privilegia a participação ativa do aprendiz que também propõe abrir-se à compreensão do outro (Cf. GROSSO, 2010, p. 74), considerando as questões psicossociais e discriminatórias enfrentadas pelos migrantes internacionais. Igualmente, o PLAc adota uma práxis que visa conscientizar o aprendiz de que a língua não é apenas um conjunto de regras e normas ou meio necessário à vida em sociedade, como também representa um ‘recurso’ potencial de emancipação que objetiva impedir que a língua represente um “risco de exílio” (Cf. REVUZ, 1998) ou um fator que dificulte ainda mais a integração na sociedade que o acolhe. É isso que o PLAc e outras iniciativas populares têm buscado fazer, ao atender, entre outras demandas, às necessidades de comunicação que hoje se configuram como um dos principais recursos no processo de (re)integração e pertencimento daqueles que passam a viver no Brasil. De mesmo modo, com um ensino que prevê uma abordagem com foco comunicativo voltado não apenas para as necessidades imediatas, o PLAc orienta seu saber-fazer com o intuito de atender às carências de sujeitos subalternizados (Cf. SPIVAK, 2010) que em determinadas situações podem ser identificados exclusivamente por meio de um discurso de falta “essencialista e totalizador” que os define por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando suas vivências, agências, saberes e conhecimentos (Cf. DINIZ; NEVES, 2018, p. 100-1).

Diante disso, acreditamos que PLAc deve ser uma prática de ensino e aprendizagem crítica, orientada para – mas não restrita a – deslocados forçados, mas que seja extensiva para outros grupos de migrantes internacionais ou nacionais, que estejam na condição de minorizados ou de vulnerabilidade, que desejem aprender a língua ‘majoritária’ do Brasil, como mencionado anteriormente, em meu entendimento de país monolíngue. Em nossa perspectiva, o conhecimento do idioma é mais um ‘recurso’ que o indivíduo pode lançar mão para melhorar sua condição de vida e/ou diminuir sua vulnerabilidade, pois aumenta sua capacidade de responsiva.

3. *Cultura*

A cultura continua sendo um assunto bastante discutido no ensino de língua estrangeira ao redor do mundo, envolvendo tanto o currículo

escolar, os professores e os alunos de língua. Isso é o resultado de inúmeras pesquisas dedicadas à definição da natureza da cultura, do seu papel e lugar no ensino de língua estrangeira (Cf. BYRNES, 2002; KRAMSCH, 1993; 1997; 1998; PAIGE, 2003; RISAGER, 2006).

Linguistas aplicados, como Alastair Pennycook (1994) e James Gee usaram o termo “discurso” em vez de linguagem quando tratavam das relações entre língua e cultura, devido à influência da língua na realidade. De acordo com Pennycook (1994, p. 128) “(...) o discurso não se refere à língua ou aos usos da língua, mas a formas de organização de significado que muitas vezes, mas não exclusivamente, se realizam por meio da língua” e considera o discurso verbal apenas uma das muitas formas pelas quais a noção de cultura se forma. As práticas discursivas fornecem um método útil para estudar as conexões entre comunicação intercultural, contextos, línguas e culturas (Cf. HANKS, 1996; KRAMSCH, 1993; RISAGER, 2007; YOUNG, 2009). Atualmente, essas duas perspectivas culturais coexistem na teoria e na prática no ensino–aprendizagem de línguas.

Desde a perspectiva pós-moderna, a cultura tornou-se em discurso, uma construção semiótica social, sendo que os falantes de uma língua, provavelmente acompanharão a mudança de seu horizonte cultural e se deslocar no processo de compreender o outro, ou, como diz Clifford Geertz, na tentativa de compreender “seus” pontos de vista em “nosso” vocabulário (Cf. GEERTZ, 1997, p. 2001). Essas novas realidades culminam no cerne de uma definição contemporânea de cultura e quando a cultura não está mais limitada à história nem ao território de um país-estado, devemos entendê-la como um processo discursivo dinâmico, criado e reconstruído de várias maneiras pelos indivíduos que lutam por significados simbólicos e buscam controlar suas próprias subjetividades e interpretações da história. Nessa perspectiva, cultura não pode ser entendida diretamente como comportamentos e eventos, uma vez que sua interpretação depende de quem a interpreta e de uma posição histórica específica na sociedade.

O termo “intercultural” surgiu na década de 1980, nos estudos das áreas da comunicação intercultural e educação intercultural, que visam melhorar a comunicação e a cooperação entre pessoas de diferentes culturas nacionais dentro de espaço culturalmente híbrido. Na Alemanha e França a educação intercultural é um componente importante na educação humanística, sendo que o conceito de competência intercultural, no campo de estudos de ensino de línguas, está imbricado à noção de competência comunicativa e tomou maiores proporções na Europa na década de 1990,

de acordo com os postulados de Byram e Zarate (1997); Fleming, 1998; Liddicoat, Scarino, 2013.

Nos campos acadêmicos conhecidos como “afterlogical studies” – que englobam tendências pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-coloniais e estudos culturais –, uma série de conceitos e termos emergiu para abordar a complexidade das relações entre povos, culturas e sociedades. Esses conceitos incluem o “pensamento de borda”, que nos convida a examinar os fragmentos e estilhaços em um mundo fragmentado. A “geopolítica do conhecimento” nos leva a questionar as hierarquias e poderes subjacentes à produção e disseminação do conhecimento. A “transmodernidade” e a “transnacionalidade” que desafiam as fronteiras tradicionais e nos lembram da fluidez das identidades e culturas. Além disso, termos como “pluridiversidade” e “hibridismo cultural” reconhecem a multiplicidade de formas de vida e expressões culturais. Essa desconstrução de conceitos outrora totalizantes – como tradição, identidade, religião, ideologia, valores, nação e povo – é fundamental para uma teoria social mais sensível às complexidades do mundo contemporâneo.

4. Sujeito

As diferentes proposições sobre sujeito na linguística e na sociolinguística, desde Saussure a Blommaert, refletem uma crescente compreensão da complexidade e da dinamicidade das práticas linguísticas, sendo que contribuem no entendimento de como os sujeitos são formados, utilizados e influenciados pelas estruturas sociais e pelas experiências individuais. Embora Ferdinand de Saussure não tenha abordado diretamente o conceito de sujeito, sua teoria da linguagem como um sistema de signos influenciou muitos estudos subsequentes sobre a subjetividade e a enunciação, uma vez que para ela a língua é um sistema social e a fala um ato individual, sugerindo uma separação entre o sujeito e a estrutura linguística.

Émile Benveniste avançou na teoria da enunciação, introduzindo a ideia de que a linguagem é um meio pelo qual o sujeito se constitui, uma vez que “(...) é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2005, p. 286) ao distinguir a língua como um sistema de signos e a fala como um ato individual de enunciação, na qual o sujeito emerge, sendo este inseparável da linguagem e constituído pelos atos de fala.

Mikhail Bakhtin contribuiu com a ideia de dialogismo, na qual o sujeito é visto como constituído através da interação dialógica com outros e enfatiza que a identidade do sujeito é formada e transformada através do diálogo contínuo com diferentes vozes e perspectivas, visto que “o sujeito é sempre um sujeito social, constituído na interação com outros sujeitos” (BAKHTIN, 1981, p. 84).

Michel Foucault abordou o sujeito a partir de uma perspectiva histórica e discursiva e em *A Arqueologia do Saber* (1969) argumentou que o sujeito é uma construção histórica, moldada por práticas discursivas e relações de poder, posto que “o sujeito é uma construção histórica e social, produzida por discursos e práticas de poder” (FOUCAULT, 1969, p. 117) e sugere que as identidades dos sujeitos são formadas através de discursos que definem o que é considerado normal ou desviante.

No campo da sociolinguística, Joshua Fishman descreveu o sujeito como um agente social que utiliza seu repertório linguístico para navegar e negociar identidades em diferentes contextos sociais e sugere que “os repertórios linguísticos são recursos dinâmicos que os indivíduos mobilizam em diferentes contextos sociais para negociar identidades e significados” (FISHMAN, 2010, p. 102), visão que enfatiza a importância das práticas linguísticas na construção e na expressão das identidades dos sujeitos.

Jan Blommaert trouxe uma nova dimensão ao conceito de repertório linguístico ao introduzir a noção de superdiversidade, em *The Sociolinguistics of Globalization* (2010), argumentou que os repertórios linguísticos são dinâmicos e multifacetados, que reflete as trajetórias de vida e as experiências sociais dos indivíduos. Ao afirmar que “os repertórios linguísticos são recursos dinâmicos que os indivíduos mobilizam em diferentes contextos sociais para negociar identidades e significados” (BLOMMAERT, 2010, p. 102), apresenta uma crítica a visão tradicional de que as línguas são entidades autossuficientes e estáveis, sugerindo que essa perspectiva ignora a complexidade das práticas linguísticas em contextos de superdiversidade.

Logo, as diferentes concepções de sujeito na linguística e na sociolinguística, desde Saussure até Blommaert, refletem uma crescente compreensão da complexidade e da dinamicidade das práticas linguísticas e tais perspectivas são essenciais para a análise das interações linguísticas em um mundo que vivenciar deslocamentos forçados.

Retomando a tríade língua, linguagem, sujeito e cultura como constituinte na formulação de políticas públicas de línguas, consideramos a

língua, enquanto sistema de signos, e a linguagem, como prática social indissociáveis do sujeito, que se constitui e se expressa através dessas ferramentas comunicativas. Ao passo que a cultura permeia e é permeada por essas interações, moldando e sendo moldada pelas práticas linguísticas. Assim, PPLs eficazes devem, portanto, reconhecer e integrar essa complexa interrelação, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural. Elas devem também garantir que os sujeitos, em sua pluralidade, tenham acesso equitativo às metodologias específicas e recursos linguísticos necessários para a plena participação social e cidadã. Dessa forma, a tríade língua, linguagem, sujeito e cultura não apenas fundamenta a elaboração dessas políticas, mas também orienta suas práticas e objetivos, assegurando que atendam às demandas e realidades de uma sociedade multicultural e multilíngue.

Na contemporaneidade, a transição epistemológica propicia o surgimento de abordagens teóricas que se concentram na especificidade, diferença e integridade cultural de povos marginalizados em relação à história. Além disso, essa transição nos permite rever nossa percepção sobre a exclusão social e as desigualdades nas relações de poder que a sustentam. Por conseguinte, em contexto de falantes multilíngues, o uso de línguas minoritárias torna-se um 'direito' de seus falantes, ao invés de estar a serviço das funções sociais de seu uso.

Reconhecer o uso de línguas minoritárias como um 'direito' dos falantes, em vez de subordiná-lo às funções sociais de seu uso, destaca a necessidade de iniciativas educacionais que valorizem e integrem essas línguas no currículo escolar. Com base na concepção de língua como direito, traçaremos um panorama na legislação que regula o fazer dos servidores do município de São Paulo que atuam com a comunidade imigrante da cidade de São Paulo, num interstício de anos, de 2013 a 2023.

A Lei de Migração, que tem suas raízes na Lei nº 6.815 de 1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro, criada durante um regime autoritário, refletia uma visão de migração centrada na segurança nacional e na soberania estatal, resultando em uma abordagem de controle estrito da imigração, com pouca consideração pelos direitos humanos e pelo acolhimento dos migrantes. Além disso, a lei estava desatualizada em relação aos avanços da Constituição Federal de 1988 e aos tratados internacionais de direitos humanos, carecendo de mecanismos adequados para garantir os direitos fundamentais dos migrantes e destacavam a vulnerabilidade desses sujeitos. O Estatuto do Estrangeiro também não incluía uma participação social efetiva na formulação de políticas migratórias, resultando

em um modelo de regularização complexo e fragmentado, semelhantes a um ‘juntado’ de marcos regulatórios, uma vez que não previa direitos específicos para os migrantes, tratando-os frequentemente como ameaças potenciais à comunidade e ao sistema de direitos do país. Essa perspectiva restritiva e punitiva marginalizava os imigrantes, reforçando a necessidade de uma nova Lei de Migração que se alinhasse aos princípios democráticos e aos direitos humanos, proporcionando um tratamento mais digno e inclusivo aos migrantes no Brasil. Pensando na fragilidade das legislações em tela, entidades civis e organizações não governamentais impulsionaram o governo municipal da cidade de São Paulo a criar a Coordenação de Políticas para Imigrantes (CPMig) e legislações decorrentes dela com o ensejo de propor uma visão de sujeito migrante como ‘sujeito de direitos’.

5. *Políticas Públicas e de Línguas: sobre os discursos oficiais e as práticas sociais*

Pensando na fragilidade das legislações em tela, entidades civis e organizações não governamentais impulsionaram o governo municipal da cidade de São Paulo a criar a Coordenação de Políticas para Imigrantes (CPMig) e legislações decorrentes dela com o ensejo de propor uma visão de sujeito migrante como ‘sujeito de direitos’. Sob este mote, apresentamos um panorama das Políticas Públicas implementadas na cidade de São Paulo, transversas pelo tema da migração internacional que impulsionaram a elaboração de PPLs, dando visibilidade ao agenciamento de outras materialidades, para além das práticas educacionais em contexto monolíngue. Assim, como a Política Pública se configura como um conjunto de elementos intrínsecos que espelham as intenções, objetivos e estratégias de uma entidade governamental, a PPL, nos remete à noção de um conjunto de diretrizes que trata da promoção e preservação de línguas em uma determinada área, regulação da educação linguística, promoção da diversidade linguística, preservação de línguas minoritárias, manutenção da função social da língua na construção da identidade cultural, formação linguística intercultural.

A partir de 2013, vimos o crescente número de associações e organizações da sociedade civil que lutaram pelos direitos da comunidade migrante a saber: entidades confessionais, organização de apoio ao migrante, grupos de pesquisa e extensão universitária, associações de grupos de migrantes ou entidades assistenciais ligadas às diferentes religiões. As propostas destas entidades civis, via PPLs implícitas e informais fomentaram

PPL explícitas e formais, para garantir os direitos sociais da população migrante pelo uso da língua. Em 2013, também foi criada a Coordenação de Políticas para Imigrantes (CPMig), explicitada no Artigo nº 242 da Lei nº 15.754/2013, no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo, doravante, SMDHC, que tem como base o reconhecimento da relevância dos fluxos migratórios na cidade de São Paulo, considerando os migrantes como sujeitos de direitos, assegurando seus direitos fundamentais e promovendo a integração social e cultural, respeitando seus saberes e com vistas à promoção do trabalho decente no município de São Paulo.

Também em 2013, ocorreu a 1ª Primeira Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes, organizada pela SMDHC, por meio de sua Coordenação de Políticas para Imigrantes que contou com representantes do governo municipal e de organizações da sociedade civil. Ao tratar os imigrantes como sujeitos plenos de direitos, que contribuem para a construção de uma cidade melhor, conferiu ao ato de migrar o status de direito. O documento final da conferência apresentou diversas propostas divididas por temas e no que tange à educação, o documento apresentou o ensino de língua como uma política de inclusão que abarca o reconhecimento das diferentes culturas e línguas, o respeito ao outro e a importância de um diálogo intercultural, como forma de facilitar o acesso à informação e garantia de direitos.

Na Portaria nº 14/2015, o Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Justiça e a Prefeitura da cidade de São Paulo, ofertou o curso de língua portuguesa a refugiados. Viabilizado por meio do programa nacional de acesso ao ensino técnico, PRONATEC, o curso contou com a organização do comitê nacional para os refugiados (CONARE), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e SMDHC e teve como objetivo promover a inclusão de imigrantes residentes em São Paulo por meio da aprendizagem de língua portuguesa, com foco nas técnicas de leitura e escrita e dados da cultura e hábitos do Brasil, com a finalidade de facilitar a busca de melhores oportunidades de trabalho.

O guia *Somos Todos Migrantes* apresenta orientações sobre os direitos da comunidade migrante e orientações aos servidores públicos que atendem essa população e versa sobre os direitos sociais, entre eles, o direito à matrícula e continuidade dos estudos, em todas as modalidades de etapas educacionais, além de cursos profissionalizantes e formas de revalidar o diploma e acesso ao ensino superior. Destacamos a certificação do

ENCEJA que é válida para comprovação de conhecimento da língua portuguesa para naturalização.

Em 2016, São Paulo aprovou a Lei Municipal nº 16.478/2016 e o Decreto nº 57.533/2016, que estabeleceram e regulamentaram a Política Municipal para a População Imigrante, doravante PMPI. A PMPI objetiva construir e implementar uma Política Pública transversal, intersetorial, intercultural, participativa e inclusiva a fim de promover o respeito aos direitos dos migrantes, à diversidade e interculturalidade como modo de prevenção de violações de direitos. Para além disso, a lei tem como princípio a “promoção de direitos sociais dos imigrantes, por meio de acesso universalizado aos serviços públicos, nos termos da legislação municipal”, “conferir isonomia no tratamento”; “priorizar os direitos e “bem-estar da criança do adolescente imigrantes, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente” e “garantia do direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade”.

No ano de 2017, foi publicada a Portaria Intersecretarial, SMDHC/SME, no 2/ 2017 que apresenta a ementa do curso Portas Abertas: português para imigrantes. Estes documentos, resultado de demandas históricas da população migrante jovem e adulta, culminaram na Política Pública de Língua, institucionalizada, formal e explícita, denominada Programa Portas Abertas que foi desenvolvido a partir da realização do mapeamento das dificuldades na promoção do trabalho decente, no qual o não domínio da língua portuguesa foi identificado como barreira para tal conquista deste direito. Com base nesta consideração, a SDHC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação implantou em agosto de 2017 a primeira política municipal de ensino de português para imigrantes que dialoga com as diretrizes da Política Municipal para a População Imigrante (PMPI). Vale ressaltar que o programa está inserido na série de 78 ações do Primeiro Plano Municipal de Imigrantes (2021–2024) aprovado por decreto municipal.

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação juntamente ao Conselho Municipal de Educação, pela Resolução SME/CME nº 3, regulamentou os trâmites de acesso ao ensino em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e prioriza as diferentes possibilidades de organização curricular; flexibilização da trajetória escolar e certificação curricular a fim de garantir a educação e à aprendizagem; necessidade de implantação de projetos especiais e experimentais; reorganização da escola, flexibilizando tempos, espaços e currículos e necessidade de garantia do direito à educação, considerando o tripé: acesso, permanência e qualidade

da educação, pelo viés intercultural. Vale ressaltar que a resolução é o primeiro marco regulatório que demanda observar as características e peculiaridades relacionadas com a língua, suas possíveis diferenças de conteúdos, sob uma perspectiva intercultural, inclusiva e equalitária no ensino-aprendizagem com migrantes.

No mesmo ano, o Conselho Municipal de Imigrantes realizou a 2ª Conferência Municipal de Política para Imigrantes a fim de definir propostas a serem deliberadas, com foco na reivindicação pelo protagonismo imigrante.

Na sequência, o Decreto no 59.965/2020 aprovou o Plano Municipal de Políticas para Imigrantes em São Paulo para discutir as prioridades para a população de imigrantes, bem como fomentar espaço de participação social e política entre o poder público e a sociedade civil (2024, SMDHC). Assim, o Plano Municipal de Políticas para Imigrantes, inserido no quadriênio 2021 a 2024, desmembrou as propostas da 2ª Conferência Municipal de Política para Imigrantes. Vale acrescentar que para o desenvolvimento da Política Municipal para a População Imigrante nos biênios 2021–2022 e 2023–2024 foram definidos oitenta objetivos estratégicos a serem implementados por meio de Políticas Públicas e de Línguas e de forma intersecretarial.

Em 2023 foi publicado o documento Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas aos Povos Migrantes que objetiva apresentar práticas pedagógicas com estudantes migrantes, pelo viés dos estudos interculturais, baseado nas demandas sócio interacionais, entraves culturais, linguísticos e ideológicos, apontados pelos professores da rede. Além disso, o documento teve como propulsores os deslocamentos de pessoas e seus acessos à educação formal, o hibridismo linguístico e cultural, além de questões ideológicas e políticas das gestões municipais.

6. Considerações finais

As políticas públicas educacionais, ao longo do tempo, têm desempenhado um papel crucial na formação de políticas públicas linguísticas. Inicialmente focadas na universalização do acesso à educação e na melhoria da qualidade do ensino, essas políticas gradualmente incorporaram a necessidade de abordar a diversidade linguística.

Com o reconhecimento de que a língua é um componente fundamental da identidade cultural e um meio essencial de inclusão social, as

políticas educacionais passaram a integrar diretrizes específicas para o ensino de línguas que inclui tanto o ensino da língua portuguesa quanto a valorização e preservação das línguas maternas dos imigrantes, refugiados e apátridas. A evolução dessas políticas reflete uma compreensão mais ampla e inclusiva da educação, que não se limita apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao fortalecimento da identidade cultural e à promoção da equidade social. Além disso, as políticas públicas implícitas impulsionaram as políticas públicas explícitas, promovendo uma abordagem integrada e coerente que fortalecendo a implementação de diretrizes educacionais e linguísticas específicas no ensino em contexto multicultural e multilíngue.

Assim, as políticas públicas educacionais culminaram em políticas públicas linguísticas a fim de garantir o direito à educação de qualidade, respeitando e valorizando a diversidade linguística e cultural dos estudantes. Essas políticas visam não apenas a aquisição de competências linguísticas, mas também a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todas as línguas e culturas tenham seu espaço e reconhecimento.

Além disso, é importante destacar o papel crucial dos movimentos sociais, de organizações sociais e religiosas na elaboração dessas políticas públicas, pois eles têm sido fundamentais na defesa dos direitos dos migrantes e na promoção de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão. Embora as políticas públicas apontem para a importância da aprendizagem da língua portuguesa para falantes de outras línguas, ainda não há um documento específico sobre o fazer pedagógico, o que aponta para a necessidade de PPLs que trate das especificidades do ensino e aprendizagem de língua portuguesa para falantes de outras línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAENINGER, R.; PERES, R. *Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil*. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 34, n. 1, p. 119-143, Belo Horizonte, jan./abr. 2017

BAKHTIN, M. M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press. 1981

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes. (2005).

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control: Volume 1 - Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.2010.

BYRAM, M., & ZARATE, G. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.1997.

BYRNES, H. The cultural turn in foreign language departments: Challenge and opportunity. *Profession*, p. 114-29, 2002.

CABRAL, Marta L. de S. *Autoestima no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2006. 80p.

CALVET, Luis-Jean. *As políticas linguísticas*. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo-SP: Parábola; IPOL, 2007. (Coleção na Ponta da Língua, no. 17)

DINIZ, Leandro. R. A; NEVES, Amélia. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, v.13, n.1, p. 87-110, 2018.

FLEMING, M. Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning. In: M. Byram & M. Fleming (Eds). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. p. 147-57

FISHMAN, J. A. *Sociolinguistics: A Brief Introduction*. Newbury House.1971.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1969.

GEERTZ, C. *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton University Press, 2001.

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

HANKS, W. *Language and communicative practices* Boulder, CO: Westview Press, 1996.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching* Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *The Cultural Component of Language Teaching*. *British Studies Now*, v. 8, pp.4-7, 1997.

_____. *Language and Culture* Oxford: Oxford University Press, 1998.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 2013.

MAY, Stephen. *Language and minority rights*. Harlow: Longman. 2001.

OLIVEIRA, A. T. R. Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil. *Cadernos OBMigra*, n. 3, v. 1, 2015.

PENNYCOOK, A. *Incommensurable Discourses? Applied Linguistics*, v. 15, p. 115-38, 1994.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230

RISAGER, K. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2006.

RISAGER, K. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm* Bristol, UK: Multilingual Matters, 2007.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London and New York:Routledge, 2006.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SPOLSKY, Bernard & Francis M. HULT (Eds). *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA/Oxford,UK: Blackwell Publishing. 2008.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

YOUNG, R. *Discursive Practices in Language Learning and Teaching*. Oxford: Blackwell, 2009.

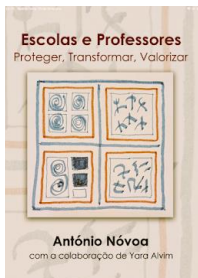
**ESCOLAS E PROFESSORES
PROTEGER, TRANSFORMAR, VALORIZAR**

Nilson Roberto de Novaes Alves (UESB)

nrdna@hotmail.com

Rosana Ferreira Alves (UESB)

alzana70@yahoo.com.br



NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Com a Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

<https://www.amazon.com.br/Nascidos-era-digital-Entendendo-primeira/dp/853632483X>

RESUMO

Este trabalho resenha, de forma crítica, a obra de NÓVOA, António. *Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar*. Com a colaboração de Yara Alvim. Publicada em 2022. Os autores desta publicação cederam, de forma gratuita ao Estado da Bahia, os direitos autorais da obra pelo prazo de um ano, a partir da data de 21 de janeiro de 2022. Impressa por Empresa Gráfica do Estado da Bahia – EGBA

Palavras-chave:

Educação. Aprendizagem. Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper critically reviews the work of NÓVOA, António. *Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar*. With the collaboration of Yara Alvim. Published in 2022. The authors of this publication have granted, free of charge, to the State of Bahia, the copyright of the work for a period of one year, starting on January 21, 2022. Printed by Empresa Gráfica do Estado da Bahia – EGBA

Keywords:

Education. Learning. Teacher Training.

Este trabalho resenha, de forma crítica, a obra a obra de “NÓVOA, António. *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. Com a colaboração de Yara Alvim. Publicada em 2022. Os autores dessa

publicação cederam, de forma gratuita ao Estado da Bahia, os direitos autorais da obra pelo prazo de um ano, a partir da data de 21 de janeiro de 2022. Impressa por Empresa Gráfica do Estado da Bahia – EGBA. A obra resenhada organiza-se em seis capítulos.

A obra *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*, escrita por António Sampaio da Nóvoa, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genève, Suíça (1986) e doutor em História Moderna e Contemporânea pela Universidade de Paris IV-Sorbonne (2006). Docente universitário. É professor convidado de várias universidades internacionais, nomeadamente Wisconsin (1993/1994), Paris V (1995), Oxford (2001), Columbia – New York (2002), Brasília (2014) e Federal do Rio de Janeiro (2017). É consultor para os assuntos da educação da Casa Civil do Presidente da República Jorge Sampaio. É Doutor Honoris Causa pela Universidade do Algarve (2015), Universidade de Brasília (2015), Universidade Lusófona (2016), Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017) e Universidade Federal de Santa Maria (2019). (DIPLOMÁTICO, 2024); com a colaboração de Yara Cristina Alvim, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), com atuação nos cursos de Licenciatura em História e em Pedagogia, Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2010), Bacharel e Licenciada em História pela mesma instituição (2006) (LATTES, 2024).

A obra em análise está estruturada da seguinte maneira: Apresentação; Capítulo 1 – A Metamorfose da Escola; Capítulo 2 – Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura; Capítulo 3 – Os professores depois da pandemia; Capítulo 4 – Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola; Capítulo 5 – Três teses sobre o terceiro: Para repensar a formação de professores; Capítulo 6 – Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.

A intenção dessa resenha crítica foi fazer a leitura, a extração das ideias principais acerca de cada capítulo, assim como retirar citações relevantes e, por fim, ir comentando de forma crítica a referida obra, posicionando-se a respeito dela, e até mesmo, relacionando-a a autores e abordagens afins.

Assim, infere-se, após leitura inicial, que a obra está relacionada à escola enquanto instituição e organização responsável pela apropriação e

‘distribuição’ de conteúdos construídos e acumulados pela humanidade de forma sistemática, histórica e social. Da mesma forma, refere-se ao professor enquanto agente responsável por se apropriar de tais conhecimentos e auxiliar aprendizes e à sociedade a adquiri-los para que possam usufruir de seus benefícios. A obra aborda os processos educacionais na perspectiva da escola enquanto instituição que possui determinadas estruturas físicas e abstratas que passam por uma mudança em diversos aspectos, denominada metamorfose. O livro aborda a escola enquanto organismo vivo em constante mudança. Podemos afirmar que ele se encontra numa perspectiva pós-estruturalista (Cf. PETERS, 2000), ou seja, numa perspectiva que compreende o ser humano em sua integralidade, assim como também, o ser enquanto único em particularidades e individualidades.

Ainda, seus autores iniciam o livro justificando porque proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores. Assim, *Proteger*, porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização. *Transformar*, porque as escolas precisam de mudanças profundas e *Valorizar*, porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações, apontando que nada pode substituir o trabalho de um bom professor.

Dessa maneira, trilhamos por cada um de seus capítulos, analisando-os e destacando suas ideias principais, a nosso ver, tecendo breves considerações a respeito deles e delas. Ainda, informamos que os pontos desta resenha em *italico* são destaques ou contribuições diretas nossas. Assim, o *Capítulo 1* trata da *metamorfose da Escola*. Nele os autores falam do surgimento da escola e, mais especificamente, que, a partir do século XVI, ela passa a ser obrigatória, consolidando-se os grandes sistemas de ensino em três ciclos principais: o primário, o secundário e o terciário (superior). Fala do modelo escolar: edifícios construídos especificamente para serem escolas. Estes edifícios têm diferentes arquiteturas, mas, no essencial, são concebidos em torno de salas de aula. Os alunos estão agrupados em turmas; o currículo está organizado por disciplinas. Os autores afirmam, ainda, que este é o panorama educacional em todo o mundo nos últimos 150 anos, sendo este o modelo que, hoje, dá sinais de crise e de inadequação.

Os autores questionam como será o futuro da escola. Em outras palavras: como será o futuro da educação, ressaltando que em tal futuro não é possível ignorar o impacto do digital nela e em seus processos de transformação profunda. *Apontam três grupos ou tendências que, de forma mais intensa, têm questionado o modelo escolar atual, a saber:*

1 – *Neurocientistas*: apontam sobre os avanços extraordinários nos estudos sobre o funcionamento do cérebro, especialmente do ponto de vista das aprendizagens, que têm tido consequências significativas. Em particular, eles confirmam que é possível estabelecer bases científicas sólidas que podem ser aplicadas à educação, afirmando que “a partir de 2035, a educação tornar-se-á um ‘ramo da medicina’, utilizando os recursos imensos das neurociências.

2 – *Os especialistas do digital*: falam da importância da revolução digital ou da conectividade para o futuro da educação, destacando que: “Invariavelmente, todos assinalam que as crianças têm acesso, hoje, a todo o tipo de informações e de dados, e que o trabalho essencial é a compreensão, a interligação dos conhecimentos e o seu sentido.”

3 – *E os defensores da inteligência artificial*: Nos últimos anos, os debates têm se concentrado nas potencialidades da inteligência artificial, com inúmeros autores e organismos internacionais propondo teorias que, no mínimo, podem ser consideradas excessivas. Um exemplo é Laurent Alexandre, que destaca a urgência de reinventar o sistema educacional para enfrentar o “desafio imenso da nossa utilidade num mundo em breve saturado pela inteligência artificial”. Segundo Alexandre, é imperativo que a escola evolua para preparar indivíduos capazes de coexistir e colaborar eficazmente com tecnologias avançadas, garantindo, assim, sua relevância e produtividade em um futuro dominado pela IA.

Com base no exposto, ficamos com o questionamento: seria esse momento do digital, para a Educação, no mundo e no Brasil, já uma tendência pedagógica como na concepção, visão, estruturação e intencionalidades como nos moldes em que Saviani (1983) organiza e trata as Tendências Pedagógicas? Se sim ou se não, cabe a nós nos debruçar sobre tal questão, pois compreendemos que ela se apresenta como ponto fulcral para o melhor entendimento e compreensão sobre as novas competências e habilidades necessárias e exigidas pelo momento atual.

Dessa forma, findando o referido capítulo, os autores abordam a questão da *metamorfose da escola*, ou seja, demonstram que “A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX”, apontando que mesmo sendo importante nos moldes atuais, a escola precisa e deve passar pelo processo de transformação com coragem, buscando promover “a autonomia dos educandos, nomeadamente na sua relação com o estudo e as aprendizagens; a valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os alunos; uma escola activa”.

Ainda sobre isso, os autores falam sobre a urgência de se mudar o modelo escolar como é tido, concebido e organizado. E que é por meio da capilaridade educativa que será possível avançar com relação a novas formas de materializar uma escola que seja capaz de auxiliar na construção entre novas e diferentes formas de interligar a família, o trabalho e a sociedade de modo profícuo com relação as mais diferentes aprendizagens e convívios sociais estáveis.

O Capítulo 2 trata sobre a temática: “Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura.”. Ainda falando sobre o modelo escolar, aponta que “o nosso ponto de vista é a necessidade, há muito sentida, de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI”. Sobre isso, aponta-se a pandemia como principal acontecimento para tal evidência. Assim, os autores revelam três dimensões de tal modelo escolar que precisam ser repensadas, a saber: 1 – um contrato social sobre a aprendizagem dos estudantes; 2 – o espaço escolar que tem como referência principal a sala de aula e de um tempo horário regular, organizado de hora em hora e 3 – a pedagogia resumida em um “quadro negro” e um professor que dá aulas. Afirmam que falar sobre estas três dimensões são importantes para se buscar a metamorfose da escola.

E, de repente, a pandemia...

Com o advento da pandemia da Covid-19, de repente, o que antes parecia impossível se concretizou em questão de dias: os espaços de aprendizagem se diversificaram, com muitos ocorrendo em casa; os horários de estudo e trabalho se tornaram mais flexíveis; os métodos pedagógicos adotaram principalmente o ensino remoto; e os procedimentos de avaliação se adaptaram. A necessidade forçou a superação da inércia, embora muitas vezes com soluções frágeis e precárias.

Dessa forma, a tendência existente na atualidade foi capaz de responder à situação de emergência imposta pela pandemia, por meio da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis *online*. Assim, tal situação mostrou que é possível encontrar a resposta personalizada para cada aprendiz e que esta resposta pode ser dada num espaço doméstico ou familiar por uma questão de necessidade de isolamento social, sem deixar de percebermos a importância da interação social em contextos de normalidade.

Os autores também ressaltam a importância do digital e das ciências da aprendizagem (*learning sciences*) na educação contemporânea,

reconhecendo que são ferramentas essenciais para repensar a forma como ensinamos e aprendemos. No entanto, eles ressaltam que essas abordagens devem ser utilizadas para impulsionar transformações no modelo educacional atual, uma transformação que não deve diminuir, mas sim fortalecer, a educação como um bem público, acessível a todos, e como um bem comum, algo que beneficia a sociedade como um todo.

Lições aprendidas nas respostas à pandemia:

1 – A resposta ao nível dos sistemas educativos foi frágil e inconsistente;

2 – A resposta ao nível das escolas foi, em muitos casos, significativamente melhor. Através das suas direções avançaram soluções, ressaltando a importância das famílias e os laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos;

3 – A importância dos professores e o seu papel fundamental à Educação e de como eles são essenciais ao presente e ao futuro da educação.

Sobre essas três Lições aprendidas nas respostas à pandemia, comenta-se a respeito delas no sentido de complementação e análise. Assim, elas são muito bem colocadas e explanadas pelos autores, pois revelam que sistemas de ensino não deram o suporte necessário a escolas, a professores e a alunos como, por exemplo, não forneceram suporte técnico-financeiro para promoção de aulas. Ainda assim, escolas, mesmo com pouco ou sem nenhum recurso, souberam cumprir o seu papel, mais que isso, professores mostraram a sua importância em meio à pandemia, promovendo práticas de ensino e de aprendizagem, evidenciando que nenhuma tecnologia é ou será capaz de substituir o humano.

A escola pós-pandêmica, depois do modelo escolar – palavras dos autores:

1 – O novo contrato social tem de reconhecer a importância da capilaridade educativa, isto é, de processos educativos que existem em muitos lugares da sociedade, e não apenas na escola.

2 – É preciso transformar a estrutura organizacional da escola. O fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projetos de investigação, trabalho presencial e através do digital.

3 – É preciso construir pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho.

Assim, analisando retroativamente do item 3 ao item 1, verificamos que o processo de transformação da escola perpassa pedagogias que valorizem a diversidade de métodos, ou seja, nem o tradicional nem o mais interacionista, mas o aproveitamento do que cada um tem de melhor. Da mesma forma, a escola precisa mudar a sua estrutura, viabilizando novos espaços de aprendizagens colaborativa e novos ecossistemas de aprendizagem (Cf. TRINDADE, 2014), também perpassando as tecnologias digitais e a *Internet*, buscando auxiliar no desenvolvimento de um novo contrato social, que garanta as mais diferentes e múltiplas aprendizagens a seus atores e autores.

O Capítulo 3 trata sobre a temática: “Os professores depois da pandemia”. Ele inicia-se, apontando que a era digital se estabeleceu tanto em nossas vidas, como na economia, na cultura e, também na sociedade, incluindo também a educação. Não houve planejamento. Tudo aconteceu de repente, surgindo abruptamente. Os autores afirmam, em trabalho de 2021, que:

Nada foi programado, mas tudo estava pronto. Há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. São “acontecimentos” que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos “instrumentos” para as concretizar. (NÓVOA; ALVIM, 2021)

Tal citação revela que a humanidade não está absolutamente segura sobre tudo e que possui pouco ou nenhum controle sobre fenômenos naturais ou modificados.

Ainda, o presente capítulo fala sobre o risco do apagamento da escola no pós-COVID-19 e sobre tendências que procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico” (NÓVOA, 2022), revelando que é necessário compreender o “presente e agir pela construção de uma outra escola, não pelo seu desaparecimento”.

Da mesma forma, os autores ainda enfatizam o fato de que já não é mais possível imaginar a educação e os professores em uma relação sem as tecnologias digitais, sem a virtualidade e sem as infinitas conexões.

Paulo Freire refere-se à necessidade de denunciar e de anunciar. Denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir. Na tensão freiriana, queremos introduzir um terceiro termo: enunciar. É esta a razão do nosso texto. Pensar sem ceder ao imediatismo. Só conseguiremos enunciar

outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura. (NÓVOA; ALVIM, 2021 p. 36)

Assim, percebe-se nas palavras dos autores a importância não apenas de pesquisar, mas também de divulgar resultados para conhecimento de todos, do além muro de fronteiras científicas, ou seja, partir rumo ao futuro, construindo bases sólidas no presente.

Os autores apontam crítica a três ilusões perigosas:

1 – A ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos e acontece, “naturalmente”, em um conjunto de ambientes, sobretudo, familiares e virtuais;

2 – A ilusão de que a escola enquanto ambiente físico acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”;

3 – A ilusão de que a pedagogia, enquanto conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial”.

A pandemia de Covid-19 exerceu impacto profundo, não só interrompendo a rotina global, mas também desafiando estruturas educacionais estabelecidas. O fechamento de escolas não apenas revelou a vulnerabilidade do sistema educacional global, porém igualmente provocou reflexões sobre o consumismo pedagógico, a privatização da educação e a necessidade urgente de reformular o sistema educacional. Historicamente, desde o final do século XIX, as escolas desempenharam um papel central na educação de novas gerações, muitas vezes isolando-se da sociedade enquanto transmitiam cultura e conhecimento. No entanto, a pandemia expôs a fragilidade desse modelo, incentivando um debate sobre a integração mais profunda de escolas com famílias e comunidades.

Além disso, o avanço de tecnologias no século XXI não só expandiu oportunidades educacionais, mas também trouxe novos desafios. Marshall McLuhan previu essa transformação de ritmos e padrões na vida humana com sua famosa frase “o meio é a mensagem”, especialmente com o impacto de tecnologias de comunicação. Hoje, essa ideia aplica-se a tecnologias digitais, que são essenciais, mas não podem substituir completamente a interação humana na educação. As questões tecnológicas agora estão intrinsicamente ligadas a questões pedagógicas e políticas, destacando a importância de um equilíbrio delicado entre inovação tecnológica e valores educacionais tradicionais na era pós-pandemia.

Dessa forma, destaca-se o seguinte trecho da obra resenhada em questão:

Segundo, é preciso dizer que as tecnologias, por si só, não educam ninguém. É difícil evitar uma das frases mais famosas do século XX – “o meio é a mensagem”. Na época, a referência dirigia-se aos “meios de comunicação” e Marshall McLuhan acertava no alvo: “A mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, ritmo ou padrão que introduz na vida humana” (1969, p. 21). Hoje, a frase ganha uma outra dimensão, face às possibilidades infinitas do digital. Ninguém, no seu perfeito juízo, poderá negar a sua importância. Mas as questões tecnológicas não são apenas tecnológicas, são pedagógicas, e políticas. (NÓVOA; ALVIM, 2021 p. 41)

Dessa forma, fica claro nas palavras dos autores que não basta apenas “tecnologizar” ou instrumentalizar pessoas e processos, entretanto pode ser necessário alfabetizar e letrá-las, ou seja, é preciso que novas pedagogias e andragogias sejam criadas levando em consideração aprendizagens para futuras gerações. Assim, é pouco provável se alcançar novos resultados utilizando “velhos” métodos. Eis aí um desafio para a área de Educação como um todo.

O papel dos professores na criação de novos ambientes escolares

Desse modo, os autores, em um primeiro movimento, apresentaram uma forma de contrato “estabelecido” entre a escola e a sociedade desde o final do século XIX. Esse fato resultou também em uma forma ou modelo escolar que se mantém ou se mantinha até à deflagração da pandemia do COVID-19. Embora existam tendências que pensem na possibilidade de desintegração da escola, os autores consideram que dinâmicas de “desescolarização”, em suas diversas e distintas modalidades, são sedutoras, mas, se fossem concretizadas, traduzir-se-iam em maiores desigualdades e injustiças sociais. Porém, afirmam que “A escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis” (NÓVOA; ALVIM, 2021 p. 44). Ainda, os autores consideram que, certamente, é necessário desenhar ou remodelar os edifícios escolares com a mesma ousadia e criatividade com que foram pensados no século XIX (Cf. NÓVOA; ALVIM, 2021 p. 44).

Os pesquisadores questionam com relação a mudanças na escola e apontam: “Estamos a falar de currículo? Estamos a falar de pedagogia? Certamente”. Assim, fica claro na referida obra que novos ambientes escolares não surgirão por si próprios. Eles dependem de ações humanas e intencionais e os educadores desempenham um papel fundamental na sua

formação. Devido ao seu conhecimento especializado e a sua experiência no campo, têm uma responsabilidade significativa na transformação da escola como a conhecemos hoje, como eles evidenciam no fragmento abaixo:

Os novos ambientes escolares têm de permitir às crianças e aos jovens experiências que, de outro modo, nunca teriam tido. Por exemplo, o silêncio e a escuta, num tempo em que só ouvimos o som das nossas palavras. Por exemplo, a compreensão do outro, num tempo de tantas “proclamações identitaristas”. Por exemplo, a capacidade de nos “desconectarmos” para, assim, descobirmos que o digital não esgota toda a existência humana. Ainda vamos a tempo? (NÓVOA; ALVIM, 2021 p. 47)

Com base em suas palavras acima, inferimos que a importância do outro no processo de construção de uma nova escola perpassa a coletividade, a escuta e envolvimento de todos.

Partindo da ideia da necessidade de um novo contrato entre a escola e a sociedade, perpassando a criação de novos ambientes escolares, os autores também buscam explicar o sentido de uma pedagogia do encontro. Apontam que a educação tem por base dois gestos: *adquirir uma herança e projetar um futuro*. Falam da conclusão do livro mais recente, *Éducation ou barbarie*, Bernard Charlot afirma que: “a educação é humanização, o que significa “socialização e entrada numa cultura” e “singularização e subjetivação”: “Pelo simples facto de nascer na espécie humana, todo o ser humano tem direito à humanização, portanto à entrada num grupo social e numa cultura e a tornar-se um sujeito singular” (2020, p. 319). O erro de muitas correntes pedagógicas é desvalorizar um destes gestos (Cf. NÓVOA; ALVIM, 2021 p. 47-8).

Assim, os autores explicam que a crise mundial desencadeada pela Covid-19 nos forçou a agir de forma rápida e urgente, sem o devido planejamento e ponderação. A dependência excessiva dos recursos digitais emergiu como a única alternativa viável para garantir uma mínima continuidade educacional, preservar o contato com os alunos e zelar pela saúde pública. No entanto, isso não deve ser visto como o modelo ideal para o futuro.

O Capítulo 4 trata da temática “Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola”, ao mesmo tempo que retomam a ideia do período do atual modelo escolar, apontando a durabilidade de tal desenho educacional global que se consolidou há cerca de 150 anos, apesar de críticas recebidas ao longo do tempo. Essa observação sugere tanto a resiliência do modelo em se adaptar e manter sua relevância, quanto a

persistência de críticas que indicam suas potenciais limitações. A menção ao período histórico evoca uma reflexão sobre a necessidade de revisão e adaptação contínua de práticas educacionais para melhor atender às necessidades contemporâneas e futuras dos estudantes e da sociedade em geral.

Politicamente, os Estados assumem a responsabilidade pela educação e impõem uma escolaridade obrigatória, com o objetivo de fabricarem uma identidade cívica e nacional. A escola pública, laica, gratuita, obrigatória e única é um elemento central no processo de construção dos Estados-nação (BOURDIEU, 1993)

Portanto, os autores destacam a importância estratégica da educação pública e obrigatória na formação dos Estados-nação. Assim, por meio do processo de escolarização obrigatória, os Estados não apenas garantem o desenvolvimento educacional de seus cidadãos, mas também buscam criar identidade comum a seu povo.

A escola pública, laica, gratuita, obrigatória e única emerge como um pilar central nesse processo, proporcionando igualdade de acesso ao conhecimento e promovendo a coesão social ao transmitir valores, história e cultura comuns. Assim, a educação não é apenas um meio de instrução, mas uma possibilidade fundamental para auxiliar na formação da identidade e do sentido de pertencimento dos indivíduos à sua nação. Ainda, nessa mesma esteira de discussão, os autores falam sobre *os professores e a sua formação*, e como alguns pensadores do século XX defenderam que as universidades deviam ser divididas. Assim, lemos:

Vários pensadores do século XX defenderam que as universidades deviam ser divididas em dois grandes tipos. Por um lado, as universidades da “liberal education”, conceito intraduzível para a língua portuguesa, que significa uma educação de base generalista, humanista e científica, de cultivo do *otium* (ócio no seu sentido filosófico). Por outro lado, as universidades das profissões, certamente tão importantes como as primeiras, mas vocacionadas para a formação de profissionais (medicina, engenharia, advocacia, ensino, etc.), destinadas a preparar para o *negotium* (o não ócio) (NÓVOA; ALVIM, 2021 p. 61)

Dessa forma, em outras palavras, concluímos que as universidades da *liberal education* oferecem uma educação ampla e humanista, focada em desenvolvimento geral e científico, e as universidades das profissões se especializam na formação de profissionais como médicos, engenheiros, advogados e professores. Enquanto as primeiras promovem um entendimento holístico e crítico, as segundas preparam especificamente para carreiras técnicas e práticas. Assim, percebemos que “do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo; também a mudança na formação de professores implica a criação de um

novo ambiente para a formação profissional docente” (NÓVOA; ALVIM, 2021 p. 62). Então, sobre essa questão, como se daria tal metamorfose no Brasil? Os autores apontam que, nesse caso, os problemas são maiores, pois implica pensar sobre a situação da escola pública e condições de trabalho. Seria necessário repensar as políticas públicas e que a sociedade deve se mobilizar para isso, pois a escola pública possui sua importância e força para tal, ou seja, democratizar as mais diversas formas de aprendizagens.

Dessa forma, os autores apresentam um dos pensamentos de (JANKÉLÉVITCH, 1960), afirmando que: A transformação pode começar de muitas maneiras, mas talvez as universidades sejam um bom lugar para manifestarmos a “coragem dos começos” (Jankélévitch, 1960). Assumir riscos? Claro, mas de que valeria um pensamento inofensivo, vazio, sem os riscos da ação, sem a virtude do compromisso. A coragem é o contrário do medo, é mesmo o seu antídoto. Em vez de dedicarmos o nosso tempo a elaborar justificações para a inércia, concentremo-nos na injustificabilidade de certas situações. Não há coragem sem ação. (NÓVOA; ALVIM, 2021 p. 70)

Nessa perspectiva, os autores destacam a continuidade e evolução de iniciativas com relação à formação docente como o Programa Formação de Professores da Educação Básica (PIBID), observando que o processo de transformação na formação de professores não ocorre de uma hora para outra, mas sim por meio de uma base sólida e de ideias semelhantes que se manifestam ao longo do tempo. Portanto, eles sugerem uma conexão entre o que foi proposto anteriormente e o que está sendo discutido, sublinhando a importância da decisão estratégica tomada em 2007, que teve um impacto significativo no desenvolvimento dessas iniciativas.

[...] à CAPES a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico.

O Capítulo 5 aborda três teses sobre o terceiro: *Para repensar a formação de professores*. Os autores apontam que focar na relação *formação e profissão* é ponto crucial para a presente temática e discussão. Evidenciam que “O mundo universitário transformou-se num mundo sem sentido, vergado às exigências dos rankings, das classificações, das indexações, dos fatores de impacto. O que conta são os artigos medidos por empresas privadas (*Scopus, Google scholar, Scimago...*)”, afirmando que as universidades acabam por se tornar um mundo diferente daquele ao qual

se propõe, ou seja, distante de seus propósitos de produção de conhecimento e transformação da humanidade.

Seguindo essa linha de percepção de formação de professores, os autores apontam que nos últimos tempos “nasceu um novo tipo de universitário, o empreendedor e produtivo: o escritor de artigos científicos, aquele que domina todas as técnicas exigidas pelas “revistas de topo”, que sabe como passar na “revisão pelos pares”, que aprendeu o milagre da multiplicação dos artigos”.

Assim, os autores destacam que esta transformação do universitário contemporâneo em um “empreendedor”, focado na “produção acadêmica”, enfatizando a importância da publicação em revistas de alto impacto e a adaptação às exigências da revisão por pares. Dessa forma, verifica-se que tal realidade pode levar à pressão por quantidade em detrimento da qualidade, questionando a integridade acadêmica e a verdadeira natureza da realização de pesquisas, enquanto os universitários se tornam especialistas em técnicas de publicação em vez de se aprofundarem genuinamente nas questões científicas.

Em resumo, os autores focam na formação de professores, chamando a atenção na obra para como ela está e o que pode ser feito, para que seus efeitos sejam percebidos e sentidos como melhorias na aprendizagem dos estudantes. Assim, questionam o papel das instituições formadoras de professores e o seu distanciamento com a realidade das escolas públicas, em que a educação acontece na prática. Valorizar o conhecimento dos professores como aporte para a formação dos novos professores, ou seja, pensar na perspectiva da experiência dos pares colaborar para formar professor.

Nessa mesma esteira de análise da obra em questão, o Capítulo 6 traz a temática: *Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*. Na oportunidade, Nóvoa revela que estuda a profissão docente desde a década de 80 numa perspectiva histórica ou comparada, política ou pedagógica ou como o reforço da profissionalidade docente tem sido a sua preocupação como estudioso do tema.

Ao trazermos o título desta obra *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*, percebemos, com clareza, que o referido autor, após todos os destaques que fizemos até então, aponta três tipos de silêncios que precisam ser superados no processo de formação e valorização da profissão. A saber:

- 1 – o silêncio das instituições universitárias;
- 2 – o silêncio das políticas educativas;
- 3 – o silêncio da própria profissão docente.

Com relação ao silêncio das instituições universitárias, os autores criticam a falta de atenção das instituições universitárias voltadas para a formação de professores em relação ao desenvolvimento profissional contínuo após a graduação, pois as universidades não devem se limitar apenas à entrega de diplomas.

Apontam também para uma visão restrita do papel dessas instituições, que deveriam trazer para si a formação contínua e a preparação dos educadores para os desafios da prática docente mais próximas de suas realidades.

A falta de atenção a esse aspecto pode levar a professores despreparados para enfrentar os desafios atuais da educação, enfatizando a urgência de um engajamento mais sólido das universidades na formação abrangente e na valorização contínua do processo educacional, em vez de encará-lo como algo estático.

Já com relação ao silêncio das políticas educativas, eles apontam que elas não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas.

Assim, ao abordar o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas, eles mantem a reflexão, buscando questionar como cada pessoa se torna professor e o papel fundamental que pode ser dado a cada um nestes processos. O que podemos inferir é que não se trata da omissão de tais professores, mas a falta de políticas que os coloquem mais em evidência.

Dessa forma, fica claro que o ponto central para Nóvoa é a necessidade de construção de ambientes que realmente favoreçam o pleno desenvolvimento das habilidades necessárias para se formar professores. Assim, ele aponta que:

Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes. Para que o período entre dois ganhe densidade formativa, e profissional, é necessário repensar os ambientes de formação e de trabalho: em primeiro lugar, o ambiente universitário da

formação inicial, construindo um terceiro lugar institucional; depois, o ambiente da pesquisa, de forma a valorizar um terceiro gênero de conhecimento; finalmente, o ambiente de trabalho nas escolas, reforçando uma terceira presença dos professores enquanto coletivo.

Assim, fica claro o destaque e ênfase à inadequação dos ambientes atuais de formação para professores, comparando-os à incompatibilidade de um pássaro voando na água ou um peixe nadando em terra. O autor argumenta que tanto os ambientes universitários quanto as escolas precisam ser repensados para oferecer uma formação mais densa e profissional aos educadores. Propõe a criação de um novo ambiente institucional universitário que promova a formação inicial, um ambiente de pesquisa que valorize novos tipos de conhecimento e um ambiente escolar que fortaleça a presença coletiva dos professores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. (Colaboração de Yara Alvim)

Nóvoa, António & Alvim, Yara (2021). Covid-19 e o fim da educação: 1870 - 1920 - 1970 – 2020. *Revista História da Educação*, vol. 25, p. 1-19.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. São Paulo: Cortez, 1983. (Polêmicas do nosso tempo)

Outras fontes:

DIPLOMÁTICO, Portal. António Nóvoa. Disponível em: <https://unesco.missaoportugal.mne.gov.pt/pt/historia/embaixadores/ant%C3%B3nio-n%C3%B3voa>. Acesso em 23/05/24.

LATTES. Yara Cristina Alvim. Disponível em: <https://encr.pw/ARJqV>. Acesso em 23/05/24.

**“UNIDOS NO IDEAL DA RECONQUISTA”:
A LATINIZAÇÃO DA PENÍNSULA IBÉRICA
APÓS A QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO DO OCIDENTE
E A FORMAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS**

Gabriel do Carmo Fernandes (FFP-UERJ)
gabrieldocarmofernandes@hotmail.com



BOTELHO, José Mario. A situação da latinização da península Ibérica após a queda do Império do Ocidente e a dialeção do latim. In: _____. *História externa da Língua Portuguesa e a formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 58-80

<https://www.americanas.com.br/produto/6044782016/historia-externa-da-lingua-portuguesa-e-a-formacao-de-seu-lexico/>

RESUMO

Mario Botelho explora o processo da mudança profunda do latim vulgar na descrição de aspectos de sua dialeção, mais especificamente no capítulo 3, intitulado “A situação da latinização da península Ibérica após a queda do Império do Ocidente e a dialeção do latim”, que será tratado nesta resenha crítica. O autor apresenta uma síntese daquelas transformações linguísticas, que se deram após as invasões dos primeiros invasores: os suevos, os alanos e os vândalos, e a dos visigodos, que chegaram mais tarde, dominaram a Península Ibérica e expulsaram aqueles invasores anteriores. O autor se vale de tal situação sociopolítica da península para fundamentar a origem das línguas românicas na modalidade oral – os romanços –, que se desenvolveu desde o século V ao século VIII, quando se deu a emergência dessas línguas.

Palavras-chave:

Romanços. Línguas românicas. Latinização da Península Ibérica.

RESUMEN

Mario Botelho explora el proceso de cambio profundo del latín vulgar en la descripción de aspectos de su dialecto, más específicamente en el capítulo 3, titulado “La situación de la latinización de la Península Ibérica después de la caída del Imperio de Occidente y el dialecto del latín”, que será abordado en esta revisión crítica. El autor presenta un resumen de aquellas transformaciones lingüísticas que se produjeron tras las invasiones de los primeros invasores: los suevos, los alanos y los vándalos, y la de los visigodos, que, llegados más tarde, dominaron la Península Ibérica y expulsaron a

aqueles invasores anteriores. El autor utiliza esta situación sociopolítica de la península para fundamentar el origen de las lenguas romances en forma oral – los romances –, que se desarrollaron desde el siglo V al VIII, cuando surgen estas lenguas.

Palabras clave:

Dialetación. Lenguas romances. Latinización de la Península Ibérica.

O Império Romano destacou-se como uma das maiores potências da história, expandindo suas fronteiras a partir da cidade de Roma, na Península Itálica, para um vasto território que, em seu auge, abrangia quase toda a região da atual Europa, uma relativa parte da Ásia e uma extensa parte do Norte e Nordeste da África. Nessa enorme extensão conquistada, que constituía o Império Romano, dava-se a romanização, que promovia a integração dos povos conquistados por meio da concessão de cidadania, direitos e privilégios, fortalecendo a coesão do Império e da língua latina, que era adotada por todos os povos conquistados. Além disso, o processo de Latinização difundiu a cultura e a língua latina nos territórios dominados, ampliando a influência romana não apenas pela conquista de terras, mas também pela transformação cultural e linguística das populações locais.

Contudo, a partir do século III d.C., o declínio se fez sentir e, pouco a pouco, por diversos motivos, atingiu o glorioso Império Romano, o desestabilizando. A crise era tão grave que, em 395, uma estratégia política, para tentar solucionar aquela crise, fez o imperador Diocleciano dividir o Império em quatro regiões, cada qual governada por quatro imperadores. Contudo, esse regime de tetrarquia não deu certo, pois a crise se desenvolvia, principalmente por causa da disputa daqueles quatro imperadores. Logo, a tetrarquia gerou uma nova crise que, somada às invasões bárbaras, que se intensificavam nas fronteiras com a Germânia, ocasionou na divisão do Império Romano em dois: o Império do Oriente e o Império do Ocidente. No entanto, enquanto o Império do Oriente, com sua capital na rica e bem protegida Constantinopla, prosperava, o do Ocidente vivia uma crise profunda, constantemente abalada pelas invasões de tribos bárbaras nos limites com a Germânia; a crise se agravava e a sua decadência era inevitável.

Já no século IV, muitas tribos bárbaras, após vencer os romanos em disputas locais, recebiam a autorização dos imperadores romanos para ocuparem, como federados, aquelas terras, e a região do império ia ficando cada vez menor: as Províncias das Gálias e a da Germânia foram totalmente ocupadas pelos povos germânicos e a da Britânia, pelos povos

anglo-saxões; Roma ainda detinha o poder das penínsulas Itálica e Ibérica, porém um poder relativamente instável, pois já estava sendo ameaçada pelos ostrogodos ao Norte da Itália e pelos suevos, alanos e vândalos ao Nordeste da Ibérica (Cf. BOTELHO, 2022).

Por fim, no início do século V, em 409, com as invasões dos povos bárbaros, numa ação conjunta dos suevos, alanos e vândalos, ocorre a sua ruína total; com isso, dá-se o desencadear do processo de dialeção do latim, com as variações regionais evoluídas por ação dos substratos locais que aconteciam em cada região.

Tais informações e tantas outras sobre a romanização, latinização e dialeção do latim podem ser encontradas na obra *História externa da Língua Portuguesa e a formação do seu léxico*, do professor doutor José Mario Botelho, que é titular de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, onde ministra aulas de Filologia e História da Língua Portuguesa na Graduação e de Estudos de Fonética e Variação Linguística no Profletras.

Ao descrever os aspectos da dialeção do latim, mais especificamente no capítulo 3, que nesta resenha crítica será tratado como centralidade, intitulado “A situação da latinização da península Ibérica após a queda do Império do Ocidente e a dialeção do latim”, Mario Botelho explora o processo da mudança profunda do latim. O autor apresenta um panorama das intensas transformações linguísticas, desencadeadas pelas invasões de diversos povos bárbaros, como os primeiros invasores: os suevos, os alanos e os vândalos, e os visigodos, que chegaram mais tarde, dominaram a Península Ibérica e expulsaram aqueles invasores anteriores.

Esse terceiro capítulo está estruturada para, didaticamente e de forma clara, apresentar aos leitores uma visão da transformação, numa descrição histórica e bem desenvolvida do latim vulgar, que continuou sendo usado também pelos invasores após a queda do Império Romano do Ocidente, numa forma dialetada. Logo, o autor demonstra como se deu as etapas dessa mudança profunda do latim, que se transforma em diversos romances (ou romance, como explicita Mario Botelho) até o surgimento das línguas românicas, que se formariam a partir do século VIII.

Cabe pontuar que Botelho, citando Câmara Jr (1985, p. 16), ressalta que, com o fim do poderoso Império, terminou também o processo de romanização, mas, como pontua o autor, houve a continuidade da latinização, isso porque os bárbaros germânicos, “embora fossem vencedores, adotaram muitos elementos da civilização romana (a religião cristã, a

organização político-administrativa, entre outros) e especialmente a língua falada na península – o latim vulgar.” (p. 59). Em outras palavras, a cultura e a língua latina ainda exerciam uma considerável influência sobre os novos conquistadores da península, contudo, sem sombra de dúvidas, os falares dessa região não era mais o latim vulgar, “que passou a se desenvolver independente e diferentemente em cada região, que praticamente se isolaram”, como assevera Botelho (p. 62).

Assim, o latim vulgar, que se desenvolvia totalmente, era uma variação intensiva e sem controle. Por volta do século VI, o latim já bastante modificado pela ação dos substratos – “línguas subjugadas e esquecidas por ações de outra que se lhes impõe” – (p. 60) e dos superestratos – “línguas do povo vencedor, preteridas pela língua do povo vencido” (p. 60), se efetiva em forma de romanches – inúmeros romanches, cujo conjunto se denomina também “língua cristã”. Pode-se pensar numa “situação de multilinguismo” (Cf. p. 62), onde, em cada região dominada pelos visigóticos, havia um romanche diferente do da comunidade vizinha. “Um verdadeiro caos linguístico”, nas palavras de Botelho (p. 62) acontecia naquele período.

Essa língua “meio gótica e meio latina” (Cf. DUARTE DE LIÃO *apud* BOTELHO, 2022, p. 67) convencionou-se chamar “romanche” (ou romance), o qual, a partir do latim vulgar, desenvolveu-se de diversas formas ao longo da Península Ibérica. Assim, pode-se entender o romanche como “uma comunicação intermediária entre o latim vulgar pós-Império e uma língua românica.” (p. 68). O domínio dos povos góticos-cristãos estendeu-se até 711, século VIII, quando foram derrotados pelos árabes muçulmanos que tomaram a península, dando, assim, início a uma nova etapa de mudanças geográficas, culturais e linguísticas. É desse momento histórico a criação do romance “moçárabe”, um falar que mistura o latim vulgar com a língua do dominador, o árabe (Cf. p. 79).

Para Botelho, como apresentado no capítulo em questão, o processo da Reconquista da Península Ibérica foi um momento crucial não apenas para as transformações políticas e culturais, mas também para o desenvolvimento linguístico. Após a invasão islâmica, que trouxe significativas mudanças na configuração cultural e social da região, alguns cristãos ortodoxos, insatisfeitos com a ocupação islâmica, refugiaram-se nas montanhas das Astúrias (localizada no norte da Península Ibérica), num movimento de resistência às investidas dos mouros. Depois de vencer a primeira ofensiva muçulmana em Cangas de Onis, os rebelados sob o comando de Pelágio criam o seu pequeno reino das Astúrias e iniciam um processo de

reconquista territorial. Esse movimento resultou na formação de novos reinos cristãos, como Leão, Aragão, Castela, entre outros; que desempenharam papel central na reorganização da península (Cf. p. 72-7).

A partir dessas entidades político-culturais emergentes, desenvolveram-se também distintas variedades linguísticas. Essas variantes, que haviam começado ao se formar nos períodos anteriores, devido à latinização e ao contato com os invasores bárbaros e árabes, consolidaram-se ao longo da Reconquista, culminando no surgimento de romances regionais. Foi nesse contexto que o latim vulgar, já profundamente alterado, deu lugar a uma série de línguas românicas, cada uma refletindo a diversidade cultural e territorial que marcava os reinos cristãos. Assim, a obra evidencia a estreita relação entre os processos históricos e as transformações linguísticas que moldaram essa região.

Em suas páginas, o professor se apoia em nomes de peso, tais como Mattoso Câmara Jr., Joan Bastardas Parera, Carolina Michaëllis de Vasconcellos e outros, para embasar a sua construção teórica analítica. Também faz uso de mapas e imagens na exposição dos capítulos, o que facilita as visualizações históricas e a absorção dos conteúdos apresentados. Reafirmando assim, como dito antes, a didática que o material tem.

Rico em dados e exemplos do que foi esse momento histórico/linguístico na dialeção profunda do latim vulgar e na consequente formação das línguas românicas, o texto é útil para entender a latinização após a queda do Império do Ocidente, a variação profunda que se dá e como as ações dos povos bárbaros cristãos e dos árabes contribuíram diretamente no desenvolvimento não só dos reinos cristãos, onde surgiram as línguas românicas, como também dos romances, que se transformariam nas respectivas línguas em seguida.

Fazendo uso de uma linguagem concisa, coerente e acessível, Mario Botelho escreve tanto para teóricos que pesquisam sobre a história da formação e desenvolvimento das línguas românicas e/ou do português, quanto para estudantes da graduação, que estão em busca de material para os estudos das disciplinas de Filologia Românica e História da Língua Portuguesa. A construção que faz das temáticas dentro do terceiro capítulo, em específico, é de fácil compreensão e encadeada num fluxo claro de dados históricos e linguísticos que desenvolvem claramente a temática.

Por fim, cabe ressaltar que o capítulo 3 da obra de José Mario Botelho é uma valiosa contribuição para os estudos linguísticos e históricos, oferecendo um panorama detalhado e acessível sobre o processo de

dialetação do latim e o surgimento das línguas românicas na Península Ibérica. Sua abordagem metodológica, amparada por fontes seguras de autores renomados e recursos visuais, não apenas facilita a compreensão dos fenômenos linguísticos e culturais discutidos, mas também reforça a importância de compreender o impacto duradouro da latinização e como as línguas românicas surgiram nesse processo. Trata-se, portanto, de uma leitura essencial tanto para estudiosos da área quanto para estudantes interessados em desvendar as raízes da diversidade linguística românica.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. A situação da latinização da península Ibérica após a queda do Império do Ocidente e a dialetação do latim. In: _____. *História externa da Língua Portuguesa e a formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 58-80