

Línguas e Culturas: contatos, conflitos, nomadismos

Organizadores

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva

Larissa de Souza Arruda

Davidson Martins Viana Alves

Isabella Calafate de Barros



Rio de Janeiro
Faculdade de Letras/UFRJ
2018

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva
Larissa de Souza Arruda
Davidson Martins Viana Alves
Isabella Calafate de Barros
(Orgs.)

Línguas e Culturas: Contatos, Conflitos, Nomadismos
(Livro digital)

1ª edição

Rio de Janeiro
Faculdade de Letras/UFRJ

2018

Líguas e Culturas: Contatos, Conflitos, Nomadismos

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva

Larissa de Souza Arruda

Davidson Martins Viana Alves

Isabella Calafate de Barros

(Organizadores)

Copyright ©2018 dos Autores

S586 *Línguas e Culturas: Contatos, Conflitos, Nomadismos* [Livro eletrônico]/
A773 Silva, Jefferson Evaristo do Nascimento; Arruda, Larissa de Souza; Alves,
A474 Davidson Martins Viana; Barros, Isabela Calafate de (orgs.) Rio de Janeiro,
B277 Faculdade de Letras, UFRJ, 2018.

245p.; 21cm

Modo de acesso: <http://selccufrj.wixsite.com/selcc-ufrj>

ISBN 978-85-8363-011-1

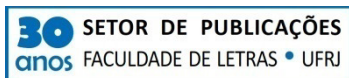
1. Línguas e Culturas. 2. Contato Linguístico. 3. Linguística. 4. Literatura I.
Título. II. Silva, Jefferson Evaristo do Nascimento. III. Arruda, Larissa de
Souza. IV. Alves, Davidson Martins Viana. V. Barros, Isabela Calafate de.
VI. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras.

Todos os direitos reservados e protegidos. Proibida a duplicação ou reprodução desta obra ou partes da mesma, sob quaisquer meios, sem autorização expressa dos editores.

Este e-book não pode ser vendido. Os autores autorizaram a publicação das atividades que elaboraram.

Revisão e Tratamento Técnico de Texto: Iuri Pavan e Jefferson Evaristo do Nascimento Silva

Preparação de originais: Iuri Pavan



Editoração eletrônica/Capa:
Antonio Galletti / Ione Nascimento

SUMÁRIO

- 7 Línguas e Culturas: Contatos, Conflitos, Nomadismos - à guisa de apresentação
- 21 Plurilinguismo e línguas em contato: uma introdução
Letícia Cao Ponso
- 40 Competência comunicativa intercultural no ensino de língua estrangeira
Aline Santos de Lima
- 51 La realtà linguistica dell'italia nei libri didattici italiano per stranieri:
tra silenziamenti e omogeneità, la prevalenza dell'italiano standard
Jefferson Evaristo do Nascimento Silva, Annita Gullo e Luciana de Genova
- 68 A realização fonética do galego e a do português: um estudo comparativo com o latim
Camilla da Silva Mendes, Nathalia Reis de Medeiros e Thiago Soares de Oliveira
- 87 Comunidades quilombolas para a área de Letras:
levantamento bibliográfico do português preto de um Brasil multilíngue
Davidson Martins Viana Alves
- 121 Traduzir Carlo Emilio Gadda
Fabrizio Rusconi
- 128 Proposta de elaboração de material didático no processo de ensino-aprendizagem
de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos
Gabrielli Afonso Serafim e Vanessa dos Santos Galvão Noronha
- 138 A distribuição do sujeito nulo: uma análise comparativa entre o português europeu
e o português de São Tomé
Gabyrella Fraga de Oliveira e Cláudia Roberta Tavares Silva
- 153 Processo de reintegracionismo galego: uma tentativa de (re)contato linguístico
com a língua e a cultura portuguesa
Jefferson Evaristo do Nascimento Silva, Thayane Gaspar Jorge e Gabriel Pereira Kaizer Junior
- 168 Por uma abordagem intercultural na formação do *apprenant* na aula de FLE
Larissa de Souza Arruda

- 180 **A língua francesa como instrumento de expressão de culturas em contato no Magrebe pós-colonial**
Luana Monçores de Lima Suhett
- 190 **O contato linguístico na fronteira Brasil – Uruguai: marcas de um processo histórico**
Magda Batista de Sant’Anna Martins
- 199 **Similaridades translinguísticas e transferência na aprendizagem de russo como L3 um estudo de caso**
Renan Castro Ferreira
- 218 **Benim multilíngue, a África Jeje: a relação glotopolítica entre o Fongbè e o Francês**
Davidson Martins Viana Alves
- 233 **Interações culturais na literatura: as *Noites em Decameron***
Sarita Costa Erthal

LÍNGUAS E CULTURAS: CONTATOS, CONFLITOS, NOMADISMOS – à guisa de apresentação

Com muita satisfação, puderam-se registrar no formato de livro 15 (quinze) trabalhos completos apresentados no Simpósio Internacional de Estudos de Línguas e Culturas em Contato (I SELCC), primeiro evento promovido pelo Núcleo de Estudos de Línguas e Culturas em Contato (NELCC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O evento, coordenado pelo Prof. Dr. Pierre Guisan, teve por tema central “Territorialidades e *Continua*: Nomadismos, Contatos e Conflitos”.

Propõe-se que o vínculo entre a(s) identidade(s) e a(s) cultura(s) pode e deve ser examinado na perspectiva do contato e do conflito linguístico, considerando-se ainda as territorialidades envolvidas no processo. Os mitos da formação de uma cultura procedem em grande parte de preconceitos que dizem respeito, dentre outras coisas, ao que se costuma chamar de invenção da escrita. Algumas das questões que nortearam as discussões foram

- a) O que veio antes, a fala ou a escrita, o gesto ou a fala?
- b) Como se deu a relação entre transmissão de mitos, escrita e religião?
- c) Qual foi e qual é a função da cultura ou da identidade na formação das línguas ao longo da História?
- d) A função da escrita seria de comunicar, perenizar, elitizar ou democratizar?

O evento, bem como o livro, seu produto teórico, objetivou mostrar a complexidade e os paradoxos que regem as relações nada evidentes entre esses conceitos. Será possível notar que se assiste nos dias de hoje a uma nova revolução que transforma radicalmente o lugar da língua, da cultura, da identidade e da escrita nas sociedades — revolução geralmente associada à globalização e à internet.

Um grande ponto de conflito, portanto, é a própria definição daquilo que é uma língua, em oposição, por exemplo, a uma variedade, um dialeto, um socioleto ou um registro – aqui também outro ponto que está longe de ser pacífico. Geralmente, recorre-se à escrita para caracterizar uma língua, em oposição a outros “falares” de menos prestígio. Mas, pergunta-se: como se pode sustentar o uso da escrita para tanto, já que parece ser demonstrado que uma língua e a escrita da qual ela faz uso são, na verdade, processos e objetos diferentes? O que dizer, então, das línguas que não possuem escrita ou que possuem mais de uma forma de escrita? A discussão é realmente complexa.

A proposta do evento foi a de questionar e reexaminar criticamente categorias tidas até agora como noções consensuais, no que diz respeito sobretudo a contato e conflito linguístico, língua oral *versus* língua escrita, norma *versus* variedade, tipologia das escritas e família de línguas, dentre outras. Para tanto, recorreu-se aos dados variados dos quais dispomos atualmente sobre a história das línguas, as diferentes técnicas de escritas tanto ao longo da história como na atualidade, os objetivos — e preconceitos — da dialetologia, os atlas linguísticos, os pressupostos da educação linguística escolar, *last but not least*, as mudanças nos tempos de hoje, com os nem tão novos meios de comunicação e de armazenamento.

Ademais, ao relacionar conjuntos linguísticos com esferas religiosas, pode-se denunciar de que forma houve instrumentalização dos produtos culturais, sejam eles línguas, mitos ou religião, com a intenção de fragmentar as comunidades humanas e de construir e manter poderes que delas se apropriam e se tornam legitimidades contestáveis. Tal consideração permite inserir as pesquisas na área das ciências humanas num projeto que seja verdadeiramente de grande importância para o futuro imediato das nossas sociedades modernas.

Buscou-se no SELCC, de fato, dar espaço a vozes e discussões acerca daquilo que, de maneira generalizante, costuma-se chamar de estudos de “línguas e culturas em contato” — sendo essa, atualmente, uma das linhas de pesquisa que compõem o PPGLN da UFRJ. Os organizadores desse livro, a quatro vozes e um só objetivo, conseguiram sistematizar uma coletânea demasiadamente heterogênea, mas ao mesmo tempo muito inter-relacionada, uma vez que os trabalhos dialogam entre si, complementando-se mutuamente. A partir da perspectiva central do evento seja em um viés histórico ou com um olhar contemporâneo, a partir de múltiplas teorias, os participantes reuniram-se para discutir, em essência, um ponto: de que forma línguas e culturas podem estar em contato (com todos os sentidos que a palavra “contatos” pode assumir)?

Apresentam-se, a seguir, os artigos publicados, nessa coletânea, num encontro entre as vozes dos autores e as vozes dos organizadores.

O primeiro artigo desse livro, leitura essencial para todos estudantes de Letras e pesquisadores em Linguística, intitula-se “**Plurilinguismo e línguas em contato: uma introdução**”. Escrito por *Letícia Cao Ponso* (professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Doutora em Linguística pela Universidade Federal Fluminense – UFF, com pesquisa empírica em Moçambique, África), o texto contextualiza os

trabalhos aqui apresentados no âmbito da área de estudos das Línguas e Culturas em Contato e do Plurilinguismo. A autora defende que a língua é constitutiva das relações sociais de um sujeito, mas também é constituída invariavelmente por elas, não no sentido de ser um veículo de comunicação, mas um forte marcador de identidade e de diferença. Com a língua, como com outros marcadores sociais, os sujeitos ou grupos sociais estabelecem relações semelhantes: produção, reprodução, etc. Isto é, o falante não apenas fala uma língua, disponível e externa a ele; ele é essa maneira linguística, encarna culturalmente uma relação com o sistema simbólico chamado “língua”, o conjunto de suas variações, os julgamentos que se atribuem a elas, sua memória, seus limites e possibilidades. O falante, então, é um sujeito linguístico, no mesmo sentido que pode ser um sujeito de gênero ou um sujeito identificado com uma religião. Ele é a(s) língua(s) que usa.

Em seguida, o artigo “**Competência comunicativa intercultural no ensino de língua estrangeira**”, de *Aline Santos de Lima* (Graduada em Letras: Português-Francês e especialista em Tradução em Língua Francesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense – UFF), está baseado em algumas práticas docentes realizadas ao longo de suas experiências como professora de Francês Língua Estrangeira (FLE), no Ensino Básico, e na observação de relatos de brasileiros que fizeram ou fazem intercâmbio no exterior. Seu artigo traz reflexões teóricas trazidas da pesquisa de Mestrado, em que se considera importante demonstrar aos estudantes de FLE o uso real das línguas pelos diferentes grupos sociais, tornando o aprendizado mais eficiente para a vida deles, tendo, como base, a ampliação do contato com os falantes de língua estrangeira (LE) e o desenvolvimento da consciência intercultural.

Posteriormente, tem-se o trabalho “*La realtà linguistica dell’italia nei libri didatticidi italiano per stranieri: tra silenziamenti e omogeneità, la prevalenza dell’italiano standard*”, de Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal Fluminense – IFF, Graduado em Letras Português-Italiano e especialista em Língua Italiana (Tradução) pela UERJ, Mestre e Doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ e em Língua Portuguesa pela UERJ), Annita Gullo (Professora Doutora do PPGLN da UFRJ) e Luciana de Genova (Graduada em Letras pela UNESP. Mestre e doutoranda pela UFRJ). Os autores iniciam um debate muito pertinente e ainda necessário sobre a posição dos idiomas/dialetos/línguas regionais na Itália. Olham para essa questão em dois livros de ensino de italiano para estrangeiros, tentando observar o tratamento que essas línguas recebem nos livros: a sua apresentação, a sua existência e/ou o seu silenciamento. Demonstram como a própria ideia de língua ou dialeto já encerra uma ação complexa e que não desfruta de um consenso político-linguístico. A escolha de um conceito ou outro compreende, em si, uma série de discursos, habilidades e atitudes que, em última análise, servie à função de valorização (ou desvalorização) de uma língua (ou grupo que fala esta língua), quase sempre de uma forma depreciativa e menor em relação a outra. Recordam, assim, o caso do dialeto toscano, que é eleito para a língua nacional da Itália unificada, tornando-se assim o padrão italiano.

Em “**A realização fonética do galego e a do português: um estudo comparativo com o latim**”, os autores Camilla da Silva Mendes (Graduanda em Letras pelo Instituto Federal Fluminense – IFF), Nathalia Reis de Medeiros (Graduanda em Letras pelo IFF) e Thiago Soares de Oliveira (Professor da Licenciatura em Letras do IFF. Doutor e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá – CBM e em Língua Latina e Filologia Românica pela Universidade Cândido

Mendes – UCAM, bem como Licenciado em Letras pela Universidade Castelo Branco – UCB.), partindo do princípio de que a língua portuguesa e a língua galega surgiram de um romance denominado galego-português, e que esse romance é fruto de uma evolução lenta do latim vulgar, propõem que é possível pressupor que tais línguas possuem semelhanças e particularidades por razões específicas do lugar onde se estabeleceram. Nesse sentido, esse trabalho tem o intuito de resgatar a origem do galego-português, além de realizar um estudo fonético-comparativo entre o galego, o português e o latim. Analisando o fato de que o galego é uma língua com pouca visibilidade, porém de rica história, além de muito pertinente para a história da língua portuguesa tal como é vista nos dias de hoje, surgiu nos autores o interesse em pesquisar a fundo como se sucederam a história e a fonética dessas duas línguas, com o objetivo de compreender o que gerou as diferenças fonéticas existentes entre elas e também o momento em que tomaram rumos históricos diferentes. Assim, a questão-problema que se pretendeu responder foi a da relação fonética mantida entre o galego, o português e o latim, tendo em vista a relação histórica existente entre tais línguas. A hipótese é a de que o galego, por ser considerado arcaico, aproxima-se foneticamente mais do latim do que do português, língua viva e dinâmica. Para isso é que se propõe uma comparação fonética entre a língua de origem, o latim, e duas línguas dele derivadas, o galego e o português.

O trabalho a seguir, **“Comunidades quilombolas para a área de Letras: levantamento bibliográfico do português preto de um Brasil multilíngue”**, de *Davidson Martins Viana Alves* (Mestre em Estudos de Linguagem pela UFF, Pós-graduando em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico pelo Colégio Pedro II – CPII, Licenciado em Letras: Português-Espanhol pela UFRJ e Licenciando em Letras: Português-Francês pela UFRJ), discute a questão etnolinguística de comunidades quilombolas, denominadas pelo autor como territórios pretos. O trabalho indica que há

muitos trabalhos de descrição linguística da realidade dialetal do Brasil, mas que frequentemente não levam em consideração o contato linguístico e interdialeto. Dificilmente se encontram, na historiografia bibliográfica desses estudos, trabalhos que versem sobre a realidade linguística do Brasil em contato com línguas africanas ou variedades de uma língua portuguesa negra. A partir dessa lacuna dos estudos linguísticos sobre o Português Brasileiro é que se construiu este trabalho. Mostrou-se importante estabelecer a definição de que quilombolas são descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos. Comunidades quilombolas, terreiros de Umbanda e de Candomblé e comunidades periféricas/populares denominadas favelas são reflexos da África no Brasil, primeiramente por uma questão histórica de ocupação e de uso de tais terras e de espaços caracterizados majoritariamente como negros e, posteriormente, pelo fato social desses territórios abrigarem a noção africana de coletivo, de práticas sociais comuns e de preservação e manutenção de uma identidade e cultura única, ancestral e milenar.

Os objetivos do autor *Fabrizio Rusconi* (Doutorando em Letras Neolatinas da UFRJ, Mestre e Graduado em *Lettere Moderne* pela Università degli Studi di Milano) com o trabalho “**Traduzir Carlo Emilio Gadda**” perpassam as dificuldades da tradução literária. O autor mostra que em um célebre ensaio, *Introduzione alla “Cognizione del Dolore”*, o filólogo italiano Gianfranco Contini coloca o escritor italiano Carlo Emilio Gadda em uma suposta linha expressionista. Argumenta como Gadda seria um *expressionismo naturalista*, definição que significa a valorização e a atualização de toda uma tradição de escritores que, como Gadda, empregaram “*le riserve dialettali*” os recursos dialetais da língua. Rusconi ainda diz que existe uma forte simbiose entre o escritor expressionista e o crítico e filólogo, ambos empregando a língua visando efeitos incomuns de expressividade. Isto é, o metadiscorso crítico de Contini faz um uso inovador da língua e da

sintaxe italiana. A pergunta que pode ser feita, nesse sentido, é a seguinte: para comentar ou traduzir um escritor “expressionista” precisamos de um crítico ou de um tradutor expressionista?

As autoras *Gabrielli Afonso Serafim* (Graduanda em Letras pela UERJ) e *Vanessa dos Santos Galvão Noronha* (Graduada em Letras pela UERJ), em **“Proposta de elaboração de material didático no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos”**, partindo da busca em conhecer a história dos surdos, percebem que aprender mais sobre esse assunto não proporciona apenas a possibilidade de adquirirmos conhecimentos, mas também serve para refletirmos e questionarmos diversos acontecimentos relacionados com a educação e a cultura surda. Como ponto inicial, as autoras observaram que a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005 passaram a oficializar e legitimar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em consequência, passou-se a garantir legalmente aos alunos surdos o acesso a essa língua na rede básica de ensino. Destaca-se que para que as escolas possam estar de acordo com esta lei e decreto, deve-se ocorrer uma alteração tanto no currículo dos cursos de formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, quanto nas estratégias que possam, de alguma forma, sustentar o processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes surdos, sobretudo no que tange à capacitação do docente para a elaboração de recursos didáticos para tais alunos. Contudo, essa não é a realidade das escolas em nosso país, o que reflete em um processo escolar que não abrange as especificidades linguísticas e culturais desse alunado.

A seguir, tem-se o trabalho **“A distribuição do sujeito nulo: uma análise comparativa entre o português europeu e o português de São Tomé”**, de *Gabryella Fraga de Oliveira* (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE) e de

Cláudia Roberta Tavares Silva (Professora-colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE), que apresentam a tese de que alguns estudos recentes têm demonstrado semelhanças morfossintáticas entre a variedade do português brasileiro (PB) e variedades africanas do português. Na África, por exemplo, o português, apesar de ser a língua oficial em cinco países (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola), convive com outras línguas e a esta convivência atribui-se o fato da variedade linguística. Contudo, há estudos que revelam que a norma culta urbana nos países africanos é muito próxima a norma padrão do português europeu (PE). Sendo assim, propõe-se, com apoio dos referenciais teóricos, que as investigações sobre essas variedades estejam relacionadas à pesquisa histórico-sociológica, com o intuito de se compreender a influência do possível contato linguístico entre elas e outras línguas.

Os autores *Jefferson Evaristo do Nascimento Silva*, *Thayane Gaspar Jorge* (Graduada em Letras e Mestranda em Literatura Portuguesa pela UERJ) e *Gabriel Pereira Kaizer Junior* (Graduado em Letras Português-Italiano pela UERJ), em “**Processo de reintegracionismo galego: uma tentativa de (re)contato linguístico com a língua e a cultura portuguesa**”, estabelecem uma discussão a respeito da situação atual do galego, a partir de uma perspectiva histórica do contato linguístico-cultural com o português, destacando-se daí os principais acontecimentos que se sucederam para a construção atual das duas línguas. Nesse sentido, os autores optam por seguir um caminho de discussão que privilegiasse, justamente, esses acontecimentos em sua dimensão histórica, política e linguística, de forma a fornecer os subsídios para o entendimento posterior do argumento maior: o processo de reintegracionismo galego. O texto foi dividido em quatro partes. Na primeira, apresentam-se alguns acontecimentos históricos que foram relevantes para a construção do galego e do português, do ponto de vista do contato linguístico. Na segunda, são expostas algumas

diferenciações entre as duas línguas, de forma a facilitar o entendimento da sessão seguinte e, ao mesmo tempo, justificar o argumento que ela conterà. Na terceira sessão, apresenta-se o processo de Reintegracionismo, confrontando suas premissas, expondo seus argumentos e apontando suas ideias. E, por fim, encerra-se com algumas considerações finais que, longe de serem uma última palavra a respeito do assunto, sinalizam horizontes de interpretação, reinterpretação e pesquisa histórico-linguística.

“Por uma abordagem intercultural na formação do *apprenant* na aula de FLE”, de *Larissa de Souza Arruda* (Doutoranda e Mestre em Letras Neolatinas pela UFRJ e Graduada em Letras Português-Francês pela UFPE.), antes de partir para a discussão sobre o intercultural, propõe um breve debate sobre a importância de se aprender uma LE e no que essa aprendizagem contribui para o exercício da alteridade, focando mais precisamente na aprendizagem do FLE. A autora esclarece os conceitos adotados de LE e de FLE e, com base em seus referenciais teóricos, estabelece que a LE não é aquela língua que primeiro se aprende no meio social e na escola. Algo curioso sobre a aprendizagem de uma LE é que na maioria das vezes ela se dá por vontade própria e não por imposição, ao contrário da LM, o que pode acabar criando laços de afetividade do falante com a LE. A autora, ainda, diz que há discursos, por exemplo, que reforçam repetida e incansavelmente que aprender uma LE é fundamental para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, saber mais de uma LE seria um diferencial para o currículo profissional – dado que vivemos num mundo globalizado, saber uma LE é essencial para se comunicar.

Luana Monçores de Lima Suhett (Mestre em Letras Neolatinas, Bacharel e Licenciada em Letras: Português-Francês e Bacharel em Jornalismo pela UFRJ), em seu trabalho **“A língua francesa como instrumento de expressão de culturas em contato no Magrebe pós-colonial”** propõe uma

discussão sobre o lugar da língua francesa fora da França. A autora diz que a língua francesa vem ocupando, ao longo do tempo, uma posição privilegiada no cenário internacional, pela razão evidente da existência de um Estado francês forte política, econômica, cultural e militarmente ao longo da história do ocidente. Ademais, diz que para compreender o cenário linguístico atual do Magrebe (a região ao norte da África composta por Marrocos, Argélia e Tunísia, onde estão presentes as variantes árabes, as línguas berberes, o francês e o espanhol) e as políticas linguísticas mais recentes adotadas pelos governos dos três países, é necessário fazer uma breve descrição do que foi o período colonial francês na região do começo do século XIX até meados do século XX.

Em **“O contato linguístico na fronteira Brasil – Uruguai: marcas de um processo histórico”**, a autora *Magda Batista de Sant’Anna Martins* (Graduada em Letras: PortuguêsEspanhol pela UFRJ e Mestre em Estudos de Linguagem pela UFF), apresenta o contato linguístico na fronteira Brasil-Uruguai a partir da perspectiva de acontecimentos históricos. Com base nos estudos desenvolvidos por diversos teóricos, observa-se que a região mencionada possui um falar fronteiriço retrato de um intenso contato linguístico entre o espanhol e o português. A autora diz que desde a época da colonização, as disputas territoriais entre Portugal e Espanha iniciaram este contato que foi aumentando à medida que o Uruguai tornou-se independente e a linha geográfica foi delimitada na fronteira com o Brasil. No entanto, o limite político-geográfico da fronteira não foi determinante para apagar o contato linguístico que já dominava a região. Muitos brasileiros haviam cruzado a fronteira e o português era falado em grande parte do norte do Uruguai. Com o intuito de diminuir a influência brasileira na região, no final do século XIX, o governo uruguaio determinou o ensino de espanhol em todas as escolas do Uruguai, medida que contribuiu para a formação de falantes bilíngues na região. Com o passar dos anos, a língua

familiar passou a ser um dialeto fronteiroço que não corresponde ao português brasileiro padrão e seu uso é estigmatizado no restante do território uruguaio. Ademais, a autora enfatiza fortemente que as medidas adotadas para diminuir os efeitos da marginalização dos falantes dessa variante não conseguiram apagar as marcas deixadas desde o início desse processo histórico de contato linguístico.

“Similaridades translinguísticas e transferência na aprendizagem de russo como L3: um estudo de caso”, de *Renan Castro Ferreira* (Graduado em Letras: Inglês e Literaturas e Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel), é o próximo texto. *O autor estabelece que aprender um novo idioma implica pôr em contato a língua-alvo (LA) e todo o conhecimento linguístico prévio do aprendiz. No caso de uma terceira língua (L3), esse conhecimento inclui sua(s) língua(s) materna(s) (L1) e, frequentemente, outras línguas que possa ter adquirido. Nesse processo de aquisição de uma nova língua, o aprendiz estabelece, consciente ou inconscientemente, relações de semelhança e diferença entre os sistemas linguísticos em contato, e utiliza essas relações para construir hipóteses sobre o funcionamento da LA. Além disso, o autor afirma que por mais que diferenças entre L1s, L2 e LA sejam percebidas, são as similaridades que importam mais na aprendizagem, pois são elas que o aprendiz buscará, principalmente nos estágios iniciais de aquisição, e são elas um dos fatores determinantes do modo como conhecimentos linguísticos prévios serão transferidos para interlíngua e vice-versa. Neste trabalho, apresenta-se um estudo de caso no qual se analisa a influência translinguística L1-L3 e L2-L3 na produção escrita e oral de um aprendiz brasileiro de russo como L3 que é falante nativo de português e fluente em inglês. Primeiro, se discutem as diferentes concepções sobre influência translinguística e como uma delas alimenta ainda hoje a ideia de que as línguas maternas são um “obstáculo” para a aprendizagem de outras*

línguas. Em seguida, é abordado o principal fator determinante da transferência, as similaridades translinguísticas (ST) percebidas e presumidas. Estas, ainda pouco estudadas no contexto de pesquisa de aquisição de L3, serão utilizadas para explicar as escolhas do aprendiz que levam a facilitação da produção em L3 ou a dificultam. De modo geral, contribui-se para a pesquisa sobre multilinguismo, em especial à aquisição de língua estrangeira, ressaltando a importância de se estudar a percepção que os aprendizes têm acerca das similaridades entre as línguas.

Também de Davidson Martins Viana Alves, sobre o tema Africanidade, **“Benim multilíngue, a África jeje: a relação glotopolítica entre o fongbè e o francês”** é mais um trabalho do autor que apresenta dados qualitativos de falantes beninenses multilíngues que possuem principalmente o fongbè como língua materna/familiar e o francês como língua não-materna, mas escolar, veicular. O autor estabelece que estes falantes, além das duas línguas mencionadas, dominam proficientemente outras línguas nacionais do Benim, como o mina, o ewe e o yoruba. Metodologicamente, os dados para a pesquisa desse autor foram compostos a partir de questionários que buscavam observar os fundamentos socioculturais que justificariam a expressão de valores positivo/negativo pelos informantes e as ideologias que os influenciam na formação de atitudes e de práticas sociais, políticas e linguísticas. Esse trabalho sugere, entre outras, uma contribuição para o ensino de FLE, ao passo que as representações dos estudantes licenciandos não estão baseadas em elementos fundamentais para uma postura produtiva de futuros professores conscientes da realidade e da diversidade francófona, haja vista a língua francesa atualmente ser, sobretudo, uma língua africana.

Fecha a coletânea o texto de Sarita Erthal, **“Interações culturais na literatura: as Noites em Decameron”**, em que a autora apresenta uma discussão acerca da noção de cultura, da sua construção, do seu caráter

coletivo e da forma como uma cultura se aproxima de outra. Para isso, a autora analisa as novelas de Bocaccio, mostrando como a obra do autor é influenciada pela cultura árabe e como, de maneira mais ampla, o Mediterrâneo era um local bastante privilegiado de interação, encontro, contatos e conflitos entre culturas.

No conjunto heterogêneo de trabalhos e perspectivas teóricas, esperamos que o leitor encontre reflexões propícias para a compreensão da língua(gem) e da(s) cultura(s) nas diferentes interfaces em que pode(m) ser apreendida(s) bem como se inspire para adentrar ainda mais nessa área de estudo tão presente em nosso mundo.

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva

Larissa de Souza Arruda

Davidson Martins Viana Alves

Isabella Calafate de Barros

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2018.

Plurilinguismo e línguas em contato: uma introdução

Letícia Cao Ponso¹

Introdução

O presente texto busca contextualizar os trabalhos apresentados neste livro no âmbito da área de estudos das Línguas em Contato e do Plurilinguismo. O Brasil, único país da América Latina onde predomina a língua portuguesa, abriga também cerca de outras 250 línguas, entre línguas indígenas, de imigração, de sinais e de comunidades afro-brasileiras. Segundo Rosângela Morello, coordenadora-geral do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL),

Temos apenas uma estimativa do número de línguas faladas no Brasil. Em relação às línguas indígenas, os dados do Censo são maiores daqueles que os pesquisadores costumam reproduzir, que é em torno de 180 línguas indígenas. Além dessas, pesquisas mostram que há 56 línguas faladas por descendentes de imigrantes que vivem no Brasil há pelo menos três gerações.²

Portanto, apesar do aparente monolingüismo, o Brasil caracteriza-se como um país plurilingüe. E aqui é importante fazer uma distinção entre *multilingüismo* – o conhecimento de um certo número de línguas ou a sua convivência na sociedade - e *plurilingüismo*, o desenvolvimento ativo desse repertório pelo desejo e pelo esforço dos falantes individualmente (ALTENHOFEN & BROCH, 2011). Para o planejamento linguístico dessa enorme diversidade linguística e para o

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande.

² Disponível em: <<http://e-ipol.org>> Acesso em: 12 de março de 2018.

desenvolvimento de políticas voltadas para as línguas autóctones e alóctones do Brasil, não basta garantir-lhes o direito de coexistirem lado a lado no mesmo território; é preciso fomentar a pesquisa e a educação para o plurilinguismo, já que ele faz parte da vida cotidiana de milhões de cidadãos brasileiros.

Infelizmente, essa agenda não é prioritária como objeto de especial atenção da linguística brasileira contemporânea, o que inclusive desencadeia críticas como a de Gilvan Muller, que defende uma virada político-linguística:

Não é na construção da teoria que devem desembocar os esforços intelectuais dos linguistas, é na construção da sociedade dos direitos linguísticos, do plurilinguismo, do respeito à diversidade, da gestão democrática dos conhecimentos gerados historicamente em todas as línguas do mundo. Isso passa por reconhecer que os homens vivem em sistemas de poder, e que nós não nos esquivamos disso. A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas. [...] Ao linguista cabe identificar essas comunidades linguísticas, cada uma delas com suas histórias e estratégias políticas e se aliar a elas, construir com elas, em parceria, as novas teorias que darão o tom no século XXI. (OLIVEIRA, 2007, p. 90-91).

A língua é constitutiva das relações sociais de um sujeito, mas também é constituída invariavelmente por elas, não no sentido de ser um veículo de comunicação, mas um forte marcador de identidade e de diferença. Com a língua, como com outros marcadores sociais, os sujeitos ou redes ou grupos sociais estabelecem relações semelhantes: produção, reprodução, etc. Isto é, o falante não apenas fala uma língua, disponível e externa a ele; ele é essa maneira linguística, encarna culturalmente uma relação com o sistema simbólico chamado “língua”, o conjunto de suas variações, os julgamentos que se atribuem a elas, sua memória, seus limites e possibilidades. O falante, então, é um sujeito

linguístico, no mesmo sentido que pode ser um sujeito de gênero ou um sujeito identificado com uma religião. Ele é as línguas que usa. (PONSO, 2014)

Além disso, lembrar esse fato permite-nos acessar o universo das diversidades culturais a partir de um lugar que não o das negatividades. Isto é, entender que as estruturas que dão sentido ao mundo não são as mesmas para todos os grupos humanos, que não existem formas universais de ser, de agir, de sentir, de representar... nem de falar. Muito pelo contrário, não só evidenciamos a cada dia uma profusão maior de formas diferentes de o ser humano comunicar-se, como damos à diferença e à pluralidade linguística um lugar de destaque em nossas análises.

Finalmente, quando não há mais falantes que as usem, as línguas "morrem", e a falta de vitalidade linguística da língua sob ameaça faz com que seus falantes apoiem a sua identidade em outro sistema linguístico socialmente valorizado, operando um processo de substituição da língua minorizada pela língua dominante. Diversos fatores atuam nesse processo: valores atribuídos às línguas, normas, leis, políticas de Estado, escolaridade, direitos linguísticos, desenvolvimento de material didático, gramáticas e dicionários, formação de professores, etc. Por outro lado, como reação ao perigo da perda da identidade linguística, alguns indivíduos mostram resistência à aprendizagem da língua dominante, por medo de serem separados do seu grupo étnico e da identidade social e linguística de origem, o que reforça a ligação entre identidade social e identidade linguística. De qualquer forma, os processos de manutenção, revitalização ou perda linguística sempre envolvem conflitos de ordem social e política.

Línguas em contato e plurilinguismo

Uma série de questões ligadas ao plurilinguismo e às línguas em contato suscitam indagações de grande complexidade e relevância para o pesquisador. Considerando o domínio de duas ou mais línguas, o que determina a alternância entre uma e outra? Onde e quando cada uma delas é usada? Qual das línguas

tem mais força e por quê? Todos os falantes da comunidade apresentam o mesmo grau de bilinguismo ou há diferenças entre eles? Quanto os falantes da comunidade conhecem de cada um dos sistemas linguísticos (pronúncia, léxico, morfossintaxe)? Eles podem desenvolver todas as competências linguísticas (ler, escrever, falar e entender) em todas as línguas? Os falantes separam bem as línguas ou há interferências entre elas? Em que medida a interação entre as línguas reflete a relação entre as pessoas da comunidade? Que consequências o contato linguístico traz para a comunidade em estudo?

De acordo com Appel & Muysken (1992, p. 1), o bilinguismo pode ser entendido amplamente como “o uso de duas línguas pelo mesmo indivíduo”. Além disso, pode ser *individual*, quando diz respeito a um só falante, ou *societal*, quando envolve toda uma comunidade bilíngue.³ O primeiro é melhor analisado em uma perspectiva psicológica, em termos de como as duas línguas são armazenadas no cérebro do falante, a maneira como a segunda língua é adquirida e quais as consequências psicológicas de ser bilíngue. O segundo tipo, societal, interessa sobretudo aos sociólogos, antropólogos e sociolinguistas, em vista de que o bilinguismo passa a fazer parte de toda a comunidade, interferindo significativamente nas relações sociais entre seus membros.

As perguntas acima demonstram, contudo, que o conceito generalizante de bilinguismo como “o domínio de duas línguas” não é suficiente para explicar os diversos contextos em que o fenômeno se faz presente, principalmente quando no bilinguismo societal há mais línguas envolvidas. Se aprofundarmos essa

³ Para outros autores, como Mackey (1972, p. 554) e Titone (1993, p. 20) o bilinguismo refere-se apenas ao indivíduo, não ao grupo. Mackey afirma: “An individual use of two languages suppose the existence of two different language communities; it does not suppose the existence of a bilingual community. The bilingual community can only be regarded as a dependent collection of individuals who have reasons for being bilingual.” (“O uso pelo indivíduo de duas línguas supõe a existência de duas comunidades linguísticas diferentes; não supõe a existência de uma comunidade bilíngue. A comunidade bilíngue pode apenas ser considerada como uma reunião de indivíduos que têm razões para serem bilíngues.”) Para este autor, o bilinguismo resulta, portanto, do contato entre duas comunidades monolíngues.

definição mais geral, encontraremos muitas dificuldades para determinar se um falante ou um grupo de falantes é bilíngue, trilíngue ou plurilíngue. Até mesmo do ponto de vista teórico, há divergência entre as tentativas de estabelecer um conceito que abarque de uma forma geral a realidade do bilinguismo e do plurilinguismo. Titone (1993, p. 14) aponta cinco causas principais para esse problema, as quais resumimos a seguir:

- a) Existem diversos tipos de indivíduos bilíngues quanto ao domínio da pronúncia, da sintaxe e do vocabulário das duas línguas. Por exemplo: um falante pode dominar perfeitamente a sintaxe e o vocabulário das duas línguas, mas a pronúncia de apenas uma, enquanto um segundo falante domina perfeitamente a pronúncia de ambas as línguas, mas tem um vocabulário incompleto em uma delas.
- b) Os falantes bilíngues não permanecem sempre igualmente bilíngues: pode haver uma oscilação no uso das línguas em momentos diferentes de suas vidas.
- c) O terceiro ponto é uma pergunta: se há uma distinção entre língua e dialeto, pode-se considerar bilíngue uma pessoa que usa a língua oficial e um dialeto regional?
- d) O prestígio social das línguas envolvidas no contato condiciona o seu uso.
- e) O bilinguismo pode ser um fator subjacente à mudança linguística quando uma língua entra em contato com outra, como no caso dos empréstimos lexicais.

Portanto, devido aos variados fenômenos resultantes da coexistência de duas ou mais línguas, surgem várias e distintas propostas para definir bilinguismo. Conforme Appel & Muysken (1992, p. 2), a sua definição, na literatura, oscila entre dois extremos: a proposta mais exigente, defendida por exemplo por Bloomfield

(1933, p. 56 *apud* Appel & Muysken, 1992, p. 2), prevê que o falante bilíngue deve ter o domínio das duas línguas como um falante nativo (*native like speaker*). No outro extremo, Macnamara (1969, *apud* Appel & Muysken, 1992, p. 2) considera bilíngue o indivíduo que, na segunda língua, possui competência em pelo menos uma das seguintes modalidades: fala, compreensão, leitura e escrita. Como se posicionar diante dessa questão?

Mackey (1972, p. 555) sugere a seguinte solução para esse problema:

This broadening of the concept of bilingualism is due to a realization that the point at which a speaker of a second language becomes bilingual is either arbitrary or impossible to determine. It seems obvious, therefore, that if we are to study the phenomenon of bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative.⁴

Para uma definição mais funcional do conceito de bilinguismo, portanto, em lugar de determinar se uma pessoa ou um grupo de pessoas é bilíngue ou não, perguntaremos “em que medida determinado indivíduo é bilíngue”, qual o seu grau de bilinguismo. Essa visão, compartilhada também por Titone (1993, p. 18), parece-nos a mais adequada, na medida em que considera o bilinguismo não como um conceito absoluto, e sim como um conceito relativo. Por considerá-lo um fenômeno complexo, Mackey (1972, p. 556) propõe ainda um sistema de classificação que possibilite uma análise tipológica das características do comportamento bilíngue. Esse sistema envolve quatro aspectos, de acordo com os quais o autor considera que o bilinguismo deve ser descrito: “Bilingualism is a behavioural pattern of mutually modifying linguistic practices varying in *degree, function, alternation and interference* [grifo nosso].”⁵

⁴ “Esse alargamento do conceito de bilinguismo deve-se à percepção de que o ponto no qual o falante de uma segunda língua torna-se bilíngue é ou arbitrário ou impossível de determinar. Parece óbvio, portanto, que, se nós temos que estudar o fenômeno do bilinguismo, nós somos forçados a considerá-lo como algo totalmente relativo.”

⁵ “Bilinguismo é um padrão de comportamento de práticas linguísticas que se modificam mutuamente, variando em grau, função, alternância e interferência.”

Medir em que *grau* um falante é bilíngue significa verificar se desempenha com perfeição as habilidades linguísticas de compreensão (escutar, ler) e expressão (falar, escrever) em ambas as línguas nos níveis fonológico (ou gráfico), gramatical, lexical, semântico e estilístico.

A *função* liga-se às circunstâncias em que o falante bilíngue faz uso de cada uma das línguas. As *funções externas* dizem respeito às áreas de contato onde as línguas foram adquiridas e são usadas (casa, igreja, vizinhança, escola, televisão, livros) bem como à variação da duração (há quanto tempo cada língua é falada), da frequência (a média de horas em que cada língua é falada por semana ou por mês) e da pressão social que influencia o falante a usá-las (econômica, administrativa, cultural, política, militar, histórica, religiosa ou demográfica). Entende-se por *funções internas* os usos não-comunicativos da língua, como contar, calcular, rezar, blasfemar, sonhar, anotar, e as aptidões intrínsecas de cada falante, como idade, sexo, inteligência, memória, atitude, motivação. É o que Joshua Fishmann (1972) chama também de *domínios de uso*.

Code mixing, code-switching, empréstimos e interferências

A *alternância* entre duas ou mais línguas (ou **code mixing**) mede em que condições se dá a escolha por uma ou outra língua em contextos multilíngues onde os falantes optam alternadamente por uma ou outra língua. Em outras palavras, é a alternância entre um sistema gramatical e outro no âmbito interacional, que depende da fluência de seu uso e das funções internas e externas. Algumas situações de code mixing ou fusão dialetal recebem nomes com conotação muitas vezes pejorativa, tais como Chinglish, Franglais, Franponais, Portuñol, Spanglish, etc. O **code switching** – traduzido como alternância de código, também se refere à alternância entre as línguas, mas no nível frasal, quando um interlocutor alterna entre diferentes línguas, ou variedades linguísticas de um mesmo idioma, no contexto de um único discurso.

Finalmente, a *interferência* envolve o uso de características pertencentes a uma das línguas enquanto se fala ou escreve a outra. Antes de abordar a questão da interferência, é oportuno ressaltar que tal fenômeno ocorre na fala de indivíduos que não separam na totalidade os dois sistemas linguísticos em questão, ou seja, apresentam apenas um domínio parcial da segunda língua. Isso pode ser melhor explicado nas formas de bilinguismo propostas por Osgood & Ervin (*apud* Titone, 1993: 31), que dizem respeito ao grau de separação de L1 e L2: o bilinguismo pode ser *coordenado* quando, por exemplo, “(...) ciascun nucleo semantico, distinto per le due lingue, si associa rispettivamente a ciascun complesso di segnali propri delle due lingue”⁶, ao contrário do bilinguismo *subordinado*, em que “...ha associazione fra due distinti sistemi di segni e un solo nucleo di significati”⁷. É uma situação de bilinguismo subordinado, portanto, que ocasiona o surgimento das interferências. Weinreich (1974: 1) define assim o fenômeno da interferência:

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena.⁸

Na obra citada, o autor faz uma distinção entre duas fases da interferência (1974, p. 11): na *fala* (“parole”), ela depende do conhecimento pessoal que cada falante tem da outra língua; na *língua* (“langue”), os fenômenos de interferência, de tão frequentes na fala dos bilíngues, tornam-se cristalizados, habituais. Titone (1993, p. 27) esclarece esse postulado nos seguintes termos: *interferência* seria a

⁶ “...cada núcleo semântico, distinto para as duas línguas, se associa respectivamente a cada complexo de sinais próprios das duas línguas.”

⁷ “...há associação entre dois distintos sistemas de signos e um só núcleo de significados.”

⁸ “Esses casos de desvio de uma ou outra língua que ocorrem na fala dos bilíngues como resultado da sua familiaridade com mais de uma língua, isto é, como resultado do contato linguístico, pode ser conhecido como fenômeno de INTERFERÊNCIA.”

contaminação no ato concreto da linguagem, e *empréstimo* seria uma alteração já fixada do sistema linguístico. Para Mackey (1972, p. 569), “a primeira é individual e contingente; o segundo é coletivo e sistemático”. Segundo Weinreich (1974), os métodos para o estudo do empréstimo são mais simples, enquanto que a observação da interferência é mais complicada, devido à dificuldade de se obterem dados espontâneos, uma vez que o pesquisador deveria interromper a fala dos bilíngues para obter esclarecimentos sobre a mesma.

Para Weinreich, a interferência pode afetar os níveis fonético, gramatical (ou morfossintático) ou lexical. Quanto ao primeiro tipo, mais imediatamente perceptível no sotaque dos falantes, Weinreich (1974, p. 14) observa:

The problem of phonic interference concerns the manner in which a speaker perceives and reproduces the sounds of one language, which might be designated secondary, in terms of another, to be called primary. Interference arises when a bilingual identifies a phoneme of the secondary system with one in the primary system and, in reproducing it, subjects it to the phonetic rules of the primary language.⁹

O estudo do fenômeno da interferência requer uma série de procedimentos, assim enumerados por Mackey (1972, p. 573):

- (1) the discovery of exactly what foreign element is introduced by the speaker into his speech;
- (2) the analysis of what he does with it – his substitutions and modifications, and

⁹ “O problema da interferência fonética diz respeito à maneira com que um falante percebe e reproduz os sons de uma língua, que pode ser designada de secundária, em termos de outra, chamada primária. A interferência surge quando um bilíngue identifica um fenômeno do sistema secundário com um do sistema primário e, ao reproduzi-lo, submete-o às regras fonéticas da linguagem primária.”

(3) a measurement of the extent to which foreign elements replace native elements.¹⁰

Finalmente, Weinreich salienta a necessidade de boas descrições das línguas em questão. É importante, neste momento, definir a direção da interferência: no caso deste estudo, o que iremos estudar são as interferências do italiano na fala do português de indivíduos de faixas etárias diferentes e que, portanto, apresentam variados graus de bilinguismo. Em que medida os graus de domínio das línguas em contato diferenciam os falantes e quais as consequências disso para as línguas envolvidas e para a comunidade bilíngue são algumas das perguntas para as quais estamos procurando respostas.

A língua como identidade

Vários estudos têm apontado para a relevância do papel da identidade na escolha de L1 e L2. Fala-se comumente em identidade cultural e linguística, ou mesmo em identidade étnica e política, para remeter a uma particularidade que atinge especialmente as populações de imigrantes, ou seja, a *nacionalidade* em oposição à *etnicidade*. Por exemplo: muitos descendentes de imigrantes, embora pertençam já à terceira ou à quarta geração nascida no Brasil, ainda consideram-se estrangeiros, como seus avós ou bisavós. Ao contrário, imigrantes recentes ou mesmo pessoas em situação de refúgio, devido à situação de acolhimento e às oportunidades de uma vida melhor na nova nação, podem sentir-se “brasileiros de coração”.

É certo, entretanto, que a identidade deve ser entendida acima de tudo como sendo dinâmica, podendo mudar conforme a situação de contato com o outro (identidade situacional), atendendo a finalidades pragmáticas. Nesse

¹⁰ “(1) a descoberta de exatamente qual elemento estranho é introduzido pelo falante em sua linguagem; (2) a análise do que ele faz com ele – suas substituições e modificações e (3) a quantificação da extensão em que os elementos estranhos substituem os elementos nativos.

sentido, de acordo com a exclusão ou aceitação no grupo, em certos contextos seria mais vantajoso negar os costumes e a língua dos antepassados; em outras ocasiões, porém, poderia ser útil assumi-los a fim de reforçar a identidade. Além disso, uma mesma língua pode gozar de muito prestígio em um determinado período histórico e em outra época ser discriminada. A língua está sempre sujeita a valorações, e muitos fatores intervêm nesse fenômeno, entre eles a situação política e econômica da sociedade.

Outra questão especialmente relevante é o vínculo entre traços de identidade e o uso e a escolha da língua. Ou seja, o uso de línguas de imigração como o italiano, o alemão, o pomerano, o japonês e o árabe, por exemplo, constitui condição para a manutenção das identidades de seus descendentes? Ou ela se expressa por outros símbolos, como o comportamento social, a culinária, a arquitetura, os hábitos de plantio, de festas, de organização familiar, etc.? Nesse sentido, um campo de pesquisa intimamente ligado à identidade é o das atitudes linguísticas. Em outras palavras, o julgamento do falante em relação ao seu próprio comportamento linguístico e o dos outros. Essas atitudes dependem do prestígio, respeito e admiração que uma língua desperta e que promovem o seu emprego, ou, ao contrário, do estigma e preconceito que o inibem. Assim, as atitudes do falante bilíngue ou plurilíngue em relação às línguas que domina são importantes para a descrição do bi- ou plurilinguismo e podem ser testadas direta ou indiretamente por meio de questionários (ver PONSO, 2014).

Para avaliar o problema das atitudes, Lambert (1960) usa a técnica de contraste entre aspectos (*matched guise*), que consiste em expor ouvintes a uma série de gravações de falantes bilíngues para que, comparando as duas variantes ouvidas, eles lhes atribuam uma série de traços de personalidade (honestidade, ambição, inteligência, bom-humor, etc.). Através do julgamento desses traços, o pesquisador pode fazer uma média da avaliação social inconsciente que os falantes fazem dos dois dialetos, em termos de prestígio ou estigmatização. O autor parte do pressuposto que qualquer atitude de um ouvinte com relação aos

membros de um grupo dado será também generalizada para a língua por eles usada. Os três princípios mais importantes resultantes dessa pesquisa são:

- a) A avaliação linguística subjetiva é uniforme a toda a comunidade de fala.
- b) As avaliações não são percebidas no nível consciente, mas são expressas através do julgamento de traços de personalidade.
- c) Todos os ouvintes adquirem essas normas no início da adolescência mas jovens de classe média alta demonstram reações mais fortes e permanentes.

Além dessas mesmas conclusões, Labov (1972) acrescenta a seguinte: falantes que apresentam o grau mais alto de um traço estigmatizado tendem mais do que outros a estigmatizar os demais falantes que empregam esse traço. Em outras palavras: quanto mais estigmatizada é a fala, mais preconceituoso é o próprio falante em relação a ela. Paradoxalmente, porém, ele continua a usar as formas de desprestígio. Tal comportamento parece uma incoerência. Quais os motivos que levam a isso?

Para Ferguson e Gumperz (*apud* Labov, 1972):

- a) Qualquer grupo de falantes de uma língua X que se consideram uma unidade social tenderão a expressar solidariedade ao grupo pelo favorecimento do emprego de inovações linguísticas que os diferenciarão de outros falantes que não são parte do grupo.
- b) Tendo-se dois falantes, A e B, de uma língua X, se A considerar que B tem mais prestígio social que ele, então a variedade de X falada por A tenderá a se assemelhar à falada por B.

Uma última observação que cabe fazer nesse contexto diz respeito ao *status* das línguas em contato. Na relação entre as culturas, um importante

aspecto a destacar é o que chamamos de *poder*. A capacidade de impor sua visão de mundo e suas crenças confere maior poder a um grupo social sobre outro. Portanto, a língua não é um simples sistema simbólico a mais. Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, a língua é uma “estrutura estruturante (e estruturada)” e por isso ocupa um lugar especial na análise social e das relações de poder no interior de um grupo determinado. A diversidade, tão cara aos antropólogos, não é lida por Bourdieu como um dado neutro na organização da nossa sociedade. Para ele, a categoria “poder” deve ser central na análise, já que a diversidade está inserida em relações não-democraticamente estruturadas.

Assim, os sentimentos de inferioridade e culpabilidade linguística do tipo: “eu não sei falar bem português”, ou a “gente fala tudo errado” desestruturam não apenas um saber linguístico, mas poderes identitários, culturais e socioeconômicos. Exemplificando: do ponto de vista linguístico, a diferença mais perceptível entre a norma culta e a norma popular é a frequência no emprego das regras de concordância nominal e verbal, que é um verdadeiro divisor de águas na realidade linguística do Brasil. Enquanto uma pessoa escolarizada diz normalmente “meus filhos mais velhos já estão na escola”, uma pessoa sem escolaridade, ou falante de uma língua de imigrante no interior do país diz: “meus filho mais velho já tá na escola”. E em comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, muitas delas provenientes de antigos quilombos, as diferenças podem ser ainda mais radicais, sendo possíveis frases como ‘eu trabalha muito no roça”, sem concordância verbal com a 1ª pessoa e sem concordância de gênero; e “dei os meninos o remédio” (ao invés de “dei o remédio aos meninos”). Tudo isso faz com que a língua padrão seja quase uma língua estrangeira para um falante da norma popular, criando sérios obstáculos para a alfabetização e para o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas da periferia das grandes cidades e da zona rural. O preconceito e o estigma recaem sobre quem usa tais formas da língua popular; assim, as diferenças linguísticas tornam-se um poderoso mecanismo de dominação e exclusão política e social.

É esse entendimento que ajuda na compreensão sobre o fenômeno das variedades linguísticas e a conseqüente angústia de muitos professores de português sobre como lidar com ele. A língua é um bem cultural, plural e diverso, necessário para a comunicação e, portanto, um veículo para a reprodução cultural. Se somos estruturados por - e estruturamos - uma lógica hierárquica bastante violenta e segmentada de relações, o valor simbólico que os usos da língua adquirem só pode estar orientado da mesma forma. Modificar essa situação, então, significaria desconstruir crenças e atitudes em direção a conscientizar-se também como minoria, ou como falante plural, perdendo o medo de ser “errado”: trata-se de uma ação de recusa do poder.

Toda essa discussão sobre língua e identidade se agrava quando as línguas ou dialetos de maior identidade para a pessoa estão em risco de extinção ou em competição com uma outra língua ou variedade de maior prestígio, como é o caso das línguas de imigrantes ou línguas indígenas em contato com o português brasileiro. O mesmo vale para as variedades desprestigiadas, como o dialeto nordestino ou o dialeto caipira, ou ainda o dialeto estigmatizado das classes mais baixas. Quando elas são envolvidas na educação formal, o ensino dos conteúdos do currículo em uma língua ou variedade de língua desconhecida impede o acesso da criança à informação de que precisa para estudar ou mesmo para viver.

A variação em situações de contato linguístico

O contato interlingual gera situações de variação linguística bastante complexas. Tal complexidade se agrava ainda mais se considerarmos que, além da variação implícita no bilinguismo, cada um dos sistemas linguísticos envolvidos no contato também é constituído de variedades heterogêneas. Assim, quando falamos do contato entre o espanhol e o português, deveríamos perguntar: “Qual espanhol? Qual português?”, pois não estamos nos referindo a duas línguas inertes ou estagnadas, mas a dois sistemas dinâmicos, em constante variação. Por isso, é

fundamental ter em vista que toda a situação de contato, tanto interlingual como intralingual, deve ser examinada através da noção de um *continuum* dialetal.

A concepção de um contínuo dialetal, bem como de variação interna da língua, nos remete às posições do linguista romeno Eugenio Coseriu (1982, p. 14). Para ele, uma língua histórica é “un conjunto de sistemas linguísticos interdependientes (...) que se realiza sólo a través de sus ‘variedades’: de los sistemas autosuficientes que abarque. Así nadie habla ‘el español’(...); lo que se habla es siempre alguna forma determinada de español”. Coseriu analisa o conceito de línguas históricas como “abstrações” e conclui que, na verdade, uma língua existe como um conjunto de tradições, sob muitas formas, e, ao mesmo tempo, como unidade ideal dessas formas, que são os sistemas linguísticos imediatamente realizáveis na fala, cujo uso varia em muitas dimensões: sociais, históricas, geográficas e situacionais.

Mas o que é exatamente uma dimensão de análise linguística? Coseriu (1982, p. 19) distingue três tipos fundamentais de diferenciação interna dentro de uma língua: (a) diferenças no espaço geográfico, ou *diferenças diatópicas*; (b) diferenças entre os distintos estratos socioculturais da comunidade idiomática, ou *diferenças diastráticas*; e (c) diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, segundo as circunstâncias do falar, ou *diferenças diafáticas*. Cada um desses tipos de diferenciação seria uma dimensão de análise linguística. O autor afirma ainda que a esses três tipos de diferenças correspondem três tipos de sistemas de isoglossas, que separam as unidades *sintópicas*, as quais também podem ser chamadas *dialetos*; as unidades *sinstráticas* ou também *níveis de língua*, e finalmente as unidades *sinfáticas*, ou *estilos de língua*. Tais sistemas convergem para uma atividade que se realiza no falar e que equivale, abstratamente, ao que se considera uma língua.

Vários outros estudos sobre linguagem, desde as gramáticas da antiguidade clássica até os estudos mais atualizados em Teoria da Variação e Mudança, referem-se a esses tipos de diferenciação interna das línguas, sem no entanto usar a mesma terminologia de Coseriu. Tradicionalmente, porém, cada

uma das dimensões citadas acima é abordada através de uma teoria e de métodos diferentes. Em princípio, a variação diatópica constitui o objeto de estudo da Geolinguística, disciplina confundida muitas vezes com a Dialetologia, da qual é apenas um método. Esses estudos foram inovadores na época em que surgiram (no final do século XIX e início do século XX, como uma reação ao método histórico-comparativo). O uso de uma metodologia de pesquisa de campo que apresentava a variação dos dialetos em um atlas linguístico, como o ALF, ou *Atlas Linguistique de la France*, publicado entre 1902 e 1912, representou certamente um avanço que, hoje, vem se renovando com o desejo crescente por inovação nas técnicas de coleta e análise de dados¹¹.

Por outro lado, o estudo dos níveis linguísticos e sua relação com a variante padrão de uma língua desenvolveu-se principalmente a partir da década de 60 por linguistas norte-americanos. Nos Estados Unidos, o *Black English Vernacular*, ou inglês falado pelos negros, que inicialmente delimitava um dialeto geográfico, passou a ser uma variedade social, que isolava o respectivo grupo étnico. A relação entre essa variante social e a variante padrão do inglês foi estudada por William Labov, que apresentou um modelo de análise linguística como reação à ausência do componente social no modelo gerativo. Segundo Labov, não há como estudar a língua sem considerar suas relações com a sociedade. Uma vez que a variação não é aleatória, pois obedece a parâmetros e regras condicionados linguística e socialmente, ela pode ser sistematizada. Labov desenvolveu um modelo teórico sociolinguístico baseado no conceito de “regra variável” para explicar a variação do vernáculo no contexto social. A “regra variável” é uma regra linguística facultativa, que ora se aplica, ora não se aplica, não aleatoriamente, mas de acordo com fatores linguísticos e extralinguísticos. Os fatores extralinguísticos geralmente se subdividem em: nível socioeconômico do falante, sua escolaridade, sua faixa etária e seu sexo. Esses grupos de fatores

¹¹ Veja-se Radtke & Thun (1996).

(cada grupo é subdividido em fatores ou parâmetros, por exemplo o grupo “sexo” envolve os parâmetros “masculino” e “feminino”; o grupo “classe social” divide-se nos parâmetros “classe alta”, “classe média”, “classe baixa”, etc.) são uma subdivisão da dimensão diastrática, se quisermos antecipar uma comparação com a terminologia que usaremos neste estudo.

Assim, se considerarmos as dimensões de variação vistas até agora, podemos dizer que a Dialectologia tradicional da maioria dos atlas linguísticos europeus concentrou-se na descrição diatópica da língua, enquanto que a Sociolinguística sempre priorizou a dimensão diastrática. Todavia, esses dois modelos teórico-metodológicos interpenetram-se ao longo da história dos estudos de variação do português brasileiro. E não foi apenas Coseriu que previu a necessidade de conciliarem-se as várias dimensões da análise para descrever-se um fenômeno linguístico. Radtke & Thun (1996) apresentam exemplos de atlas linguísticos que combinam a análise diatópica com a diastrática, ressaltando que a ampliação das dimensões de análise é uma condição para a modernização da Geolinguística. Ao combinar, por exemplo, a dimensão diageracional (variação de faixa etária) com a diatópica, pode-se ter uma visão diacrônica de fenômenos de mudança em curso no espaço geográfico.

Ampliam-se, assim, as dimensões de variação, subdividindo a dimensão diastrática e criando novas dimensões de análise a partir da necessidade de descrição de determinados fenômenos, como o contato linguístico e o plurilinguismo. Incluem-se aqui a dimensão *contatual* ou *dialingual*, para situações de contato (por exemplo entre espanhol e português na fronteira entre Brasil e Uruguai); a dimensão *diatópica*, que pode ser estudada tanto estática quanto dinamicamente (grupos de falantes em movimento, migração); a dimensão *diastrática*, que passa a ser específica para distinguir classes sociais; a dimensão *diageracional*, que divide os falantes segundo sua faixa etária; a dimensão *diassexual*, que divide homens e mulheres; a dimensão *diafásica*, que opõe linguagem informal e formal ou outras variantes situacionais; e, por fim, a

dimensão *diarreferencial*, que opõe a fala objetiva à fala metalinguística, ou ainda, aos julgamentos que os falantes fazem da língua.

O que fica claro nos estudos presentes neste livro é a relevância de se considerar a **variação** no estudo do plurilinguismo e do contato linguístico, e isso sob uma perspectiva o mais ampla possível do espectro variacional do conjunto das variedades da comunidade de fala. Na verdade, o que buscamos para a descrição do objeto de estudo das Línguas em Contato, afinal, é o escopo de uma ciência ampla da variação linguística em muitas dimensões.

Referências Bibliográficas

ALTENHOFEN, Cléo V. & BROCH, Ingrid K. “Fundamentos para uma ‘pedagogia do plurilinguismo’ baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness)”. In: BEHARES, Luis (org.). *Actas do V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Núcleo Educación para la Integración, 2011. p. 15-22.

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism*. London: Arnold, 1992. 213 p.

BORDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. Prefácio Sérgio Miceli. SP : Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1998.

COSERIU, Eugenio. *La Geografía Lingüística*. Montevideo: S.e., 1955.

COSERIU, Eugenio. “Sentido e tareas de la dialectología”. In: *Cuadernos de Lingüística 8 (Asociación de lingüística y filología de la América Latina - ALFAL)*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica, 1982.

FISHMAN, Joshua A. "The relationship between micro- and macrosociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when". In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. [eds.]. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 15-32.

GAL, Susan. *Language shift. Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York; San Francisco; London: Academic Press, 1979. 201 p.

GUMPERZ, J. J. "Social network and language shift". *Working Paper*, n. 46, Berkeley: Language Behavior Laboratory, 1976.

LABOV, William F. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MACKEY, William F. "The description of bilingualism". In: FISHMANN, Joshua A. (ed.). *Reading in the sociology of language*. 3. ed. The Hague: Mouton, 1972. p. 554-584.

RADTKE, Edgar; THUN, Harald (orgs.). *Neue Wege der romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie*. Kiel: Westensee-Verl., 1996. 648 p. (Dialectologia Pluridimensionalis Romanica; 1.)

TITONE, Renzo. *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. 2. ed. Roma: Armando, 1993. 455 p.

TRUDGILL, Peter. *Dialects in contact*. Oxford: Basil Blackwell, 1974.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact. Findings and problems*. 7. ed. The Hague; Paris: Mouton, 1970. 149 p.

Competência comunicativa intercultural no ensino de língua estrangeira

*Aline Santos de Lima*¹

Considerações iniciais

Este artigo é baseado em algumas práticas docentes realizadas ao longo de nossa experiência como professora de Francês Língua Estrangeira (FLE), no Ensino Básico, e na observação de relatos de brasileiros que fizeram ou fazem intercâmbio no exterior. Além disso, as reflexões teóricas trazidas para este trabalho fazem parte de nossa pesquisa acadêmica de Mestrado, que está em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense.

A partir das duas situações de contato com a língua estrangeira (LE), ou seja, a sala de aula e os países onde se fala a LE, identificamos as seguintes situações-problema: 1. A ênfase no ensino da forma padrão da LE não prepara os aprendizes para lidarem com os variados contextos de interação, sendo a falta de contato com falantes dessas línguas, em situações reais de comunicação, a principal causa do apagamento das diversas representações sociais (CASTELLOTTI & MOORE, 2002); 2. Em contato direto com a língua e a cultura estrangeira, os intercambistas se deparam com variantes linguísticas nunca vistas e hábitos muito diferentes do seu país de origem e, por isso, sofrem choque cultural, ou seja, “desorientação psicológica causada por mal-entendido ou desentendimento causado por diferenças culturais” (REDDEN apud FRAGA, 1999, p. 24).

Assim, como educadores e pesquisadores da área de Linguagem, consideramos importante demonstrar aos estudantes o uso real das línguas pelos

¹ Graduada em Letras – Português-Francês e especialista em Tradução em Língua Francesa pela UERJ; mestranda em Estudos da Linguagem na UFF.

diferentes grupos sociais, tornando o aprendizado mais eficiente para a vida deles, tendo, como base, a ampliação do contato com os falantes da LE e o desenvolvimento da consciência intercultural.

Este aspecto intercultural, de acordo com Maddalena de Carlo, em seu livro *L'Interculturel*, faz com que as aulas de LE sejam mais centradas no estudante e objetiva o desenvolvimento das personalidades dos aprendizes. Nesse sentido, a autora resume a educação intercultural explicando que

O ponto de partida deve ser, então, a identidade do aluno: pela descoberta de sua cultura materna, ele será levado a compreender os mecanismos de pertencimento de todas as culturas. Além disso, ele terá consciência dos critérios implícitos de classificação de sua própria cultura e será capaz de entender os princípios implícitos de divisão do mundo da cultura estrangeira. O objetivo não é, portanto, unicamente pragmático – oferecer aos aprendentes os meios para organizar seus discursos de maneira coerente e interagir com os estrangeiros – é também e sobretudo formativo, no sentido de desenvolver um sentimento de relatividade de suas próprias certezas, ajudando o aluno a suportar a ambiguidade de situações e de conceitos pertencentes a uma cultura diferente (DE CARLO, 1999, p. 44).²

Isso posto, entendemos que, o aprendizado de uma nova língua leva o estudante ao encontro com outras culturas e, portanto, para aprender uma LE de forma abrangente e eficaz, precisamos ser inseridos no espaço do outro, não necessariamente no espaço geográfico, mas sim no espaço cultural.

Pensamos, então, o aprendizado da LE como uma constante atividade intercultural, em que a prática docente deve proporcionar ao aprendiz a

² Tradução sugerida para: *Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique [...], il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.*

competência comunicativa que lhe permita transitar nas mais diversas situações de fala, de modo que as variantes linguísticas mais usadas, tanto formais quanto informais, sejam exploradas em aula, através de situações reais de uso da LE, que revelam toda a diversidade cultural dos povos.

Assim, podemos dizer que, o professor de LE que deseja ver seus alunos desenvolverem uma habilidade comunicativa mais ampla precisa pôr em prática o aspecto intercultural do contato linguístico, tendo em vista que, para isso, é essencial, de acordo com o Conselho da Europa,

permitir que os alunos de línguas vivas mantenham relações de igual para igual com os falantes das línguas em questão, assim como fazer com que eles tomem consciência tanto de sua própria identidade quanto daquela de seus interlocutores. Espera-se, assim, que esses alunos de línguas, transformados em “locutores interculturais”, saibam não somente comunicar informações, mas também manter relações humanas com pessoas que falam outras línguas e que pertencem a outras culturas (BYRAM et al, 2002, p. 7).³

Logo, ensinar e aprender uma LE é ser confrontado com sua cultura e transformar mutuamente sua própria identidade linguística e cultural. Então, o professor de LE precisa ter consciência de que mudar de língua é um processo que desestabiliza muito o aprendiz, posto que toca na sua identidade individual (BLANCHET, 2000, p.25). Por isso, é preciso garantir ao estudante experiências provocadoras para que, a partir da desestabilização, ele possa ressignificar seu mundo pelas semelhanças e diferenças encontradas no contato com o outro.

Isso é possível através da Competência Comunicativa Intercultural (CCI), pela qual o estudante de LE terá acesso às variadas formas linguísticas em

³ Tradução sugerida para: [...] *permettre aux élèves de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. On espère ainsi que ces élèves de langues, transformés en « locuteurs interculturels », sauront non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures.*

situações reais de uso, estabelecendo comparações entre sua cultura e a cultura do outro, isto é, a CCI une o conhecimento dos códigos linguísticos, necessários a toda comunicação oral e escrita, com o entendimento e o respeito das múltiplas identidades sociais inerentes aos seres humanos (BYRAM et al, 2002).

Então, quando se trata de aprendizagem de LE, há de se considerar o contato com uma nova cultura, onde nem sempre as práticas sociolinguísticas são equivalentes às da língua materna.

Podemos citar um caso que ocorre na língua francesa, por exemplo: uma forma linguística muito usada pelos jovens, principalmente aqueles que vivem nos subúrbios ou que fazem parte da cultura rap, e que se caracteriza, essencialmente, pela inversão silábica das palavras: o *verlan*. Outro exemplo provém dos movimentos migratórios, sobretudo dos povos árabes francófonos, em direção à França, o que ocasiona grande influência da língua árabe no léxico francês (GADET, 2003).

A partir desses exemplos, consideramos que não basta o aprendente de LE saber identificar as variantes da língua. Ele precisa entender, conforme foi demonstrado acima, que as formas linguísticas utilizadas na língua materna têm características socioculturais diferentes das que são utilizadas em outras línguas, evitando, assim, que ele sofra um estranhamento e possível confusão linguística, quando estiver inserido numa situação real de uso da língua.

Além disso, analisando a Base Nacional Comum Curricular, de 2016, documento oficial mais recente que regulamenta o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Brasil, constatamos que há uma valorização do ensino plural e intercultural, visto que, para “[...] o Ministério da Educação, o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social.” (BRASIL, 2016, p. 24). Além disso, o ensino de LE, deve estar pautado na “perspectiva de educação linguística, interculturalidade, letramentos e práticas sociais.” (BRASIL, 2016, p. 120).

Possibilidades de abordagem intercultural no ensino de LE

Como professores e estudantes de LE, temos consciência de que, no contato com pessoas de outras nacionalidades, em um contexto real de uso da língua, podemos nos deparar com formas linguísticas e questões culturais que nem sempre são contempladas nas aulas de LE.

Além disso, concordamos com De Carlo (1999, p. 44), quando ela afirma que a educação intercultural visa amenizar a insegurança causada pelo desconhecido e diversificar as experiências de contato com as culturas do mundo, desfazendo os imaginários estereotipados sobre o estrangeiro.

Com isso, consideramos importante, para se chegar à CCI na aprendizagem de LE, a exploração de materiais autênticos, através de documentos visuais, sonoros e textuais que apresentem contextos e intenções diversas e que tenham origens diferentes (BYRAM et al, 2002).

Acreditamos que é a partir desse tipo de material que nós, professores, podemos inserir o aluno no espaço cultural do estrangeiro, pois, a diversidade dos documentos trazidos para a aula de LE é que vai permitir ao professor prevenir, identificar e regular os mal-entendidos e as dificuldades de comunicação devidos a diferenças de esquemas interpretativos e, até mesmo, a preconceitos gerados pelos estereótipos (BLANCHET, 2000).

Precisamos mostrar aos aprendizes de LE, que há, por exemplo, produções cinematográficas além das americanas, franceses que cantam rap, espanhóis que não gostam de touradas etc., para que eles tenham noção da realidade multicultural em que todas as línguas vivas atuam.

Assim, quanto mais acesso a filmes, séries, músicas, textos de gêneros diversos o estudante de LE tiver, maior será a possibilidade de se evitar, no contato com a língua, em situações reais de uso, o choque cultural e o embaraço ou mesmo o bloqueio na hora de se expressar.

A imagem a seguir representa um pouco da gama de materiais autênticos, disponíveis em língua francesa, que podem ser usados em aulas de FLE:



Imagem 1 – Exemplos de materiais autênticos em língua francesa

Um material autêntico bastante rico em informações a serem trabalhadas em aulas de LE e também muito atual são os vídeos dos *youtubers*⁴. Esse documento audiovisual é interessante também pelo fato de ser nitidamente crescente a influência dos *youtubers* sobre os jovens, que são os maiores espectadores de vídeos na Internet e estão até substituindo a televisão pelo computador ou pelo celular, dando preferência, portanto, aos canais de vídeos em detrimento às transmissões televisivas.

Podemos conferir tal predileção pelos vídeos online através do que vem sendo publicado nas mídias sobre a influência dos *youtubers* na vida dos jovens, como se vê no excerto a seguir:

⁴ Nome dado a quem produz e publica material audiovisual no site de vídeos YouTube.

afirmar que o Youtube é a TV da atual geração de crianças e adolescentes não é nenhum exagero. A tendência tem sido observada no mundo inteiro e parece irreversível. A TV convencional vai perder espaço para as mídias online com o passar dos anos, justamente pela liberdade oferecida aos consumidores de conteúdo, em contrapartida com a grade restritiva das emissoras de TV. (SANTINO, 2016)

Um dos periódicos franceses de maior expressividade no meio jornalístico mundial, o *Le Monde*, também publicou uma reportagem mostrando como os *youtubers* atraem a atenção de seu público:

eles criam e cultivam dia após dia uma proximidade, respondendo às interpelações de seus seguidores nas redes sociais. Os novos talentos não são mais *Youtubers*, mas são *Socialtubers*. [...] Eles falam a verdade, sem enrolação, sobre coisas que concernem aos adolescentes, o que quem têm mais de trinta anos não compreende. (KRÉMER, 2015)⁵

Os vídeos dos *youtubers* são construídos, em geral, tendo como base uma linguagem simples, o bom humor e alguns recursos visuais importantes na identificação do público com o locutor, como a decoração do ambiente de gravação, por exemplo.

Pensando em tudo isso, em uma aula de FLE poderíamos usar um vídeo do Youtube para ensinar os meios de transporte em francês. Seleccionamos, como exemplo, uma das produções do *youtuber* francês Cyprien, intitulada *La SNCF*, sigla da *Société Nationale des Chemins de Fer Français* (Sociedade Nacional dos Caminhos de Ferro Francês), empresa pública francesa que atua no oferecimento do transporte ferroviário.

⁵ Tradução sugerida para: *Ils créent et cultivent jour après jour une proximité en répondant directement aux interpellations de leurs groupies sur les réseaux sociaux. Les nouveaux talents, ne sont plus des Youtubers mais des SocialTubers. Les gens sont saturés de messages descendants. Ils parlent vrai, sans langue de bois, de choses qui concernent les ados et auxquels les plus de trente ans ne comprennent rien.*

Esse vídeo traz à tona alguns transtornos vividos pelas pessoas que usam com frequência, na França, o transporte ferroviário. Tais adversidades vão desde o esquecimento do cartão que dá direito ao desconto na passagem para jovens até a demora na leitura da máquina de validação do bilhete de viagem.

Assim, a primeira possibilidade de abordagem intercultural pode ser a observação dos aspectos visuais e funcionais dos documentos mencionados por Cyprien (cartão de redução de tarifa, cartão de passe para quem mora ou trabalha em Paris e sua periferia, cartão de crédito e bilhete comprado para acessar o trem) em comparação com os documentos brasileiros, como o Bilhete Único e o cartão de estudante, por exemplo.

Outra possibilidade de abordagem intercultural do vídeo é a discussão sobre os atrasos dos trens, fazendo associação com alguma reportagem francesa e outra brasileira, que tratem desse assunto, verificando se a SNCF apresenta problemas semelhantes aos da Supervia, por exemplo.

Há ainda, no vídeo, uma referência à francofonia, quando Cyprien relata que o problema de dormir no trem é que o viajante pode parar numa estação muito longe daquela onde ele pretendia saltar. Nesse episódio, para manter o tom humorístico de seu relato, Cyprien diz que, certa vez, foi parar em Bamako, capital do Mali, um país francófono africano. Podemos aproveitar essa cena para mostrar aos alunos o mapa da francofonia, localizando a capital mencionada por Cyprien e demonstrando os países onde se fala francês pelo mundo.

Há ainda a possibilidade de apresentar aos alunos algumas formas de uso do registro informal da língua francesa, como se vê na imagem a seguir, onde o sujeito impessoal não foi expresso no início da oração e duas gírias foram empregadas: *truc*, que quer dizer *coisa*, e *flippé*, que significa *exaltado*, *estressado*. Pode-se fazer, por exemplo, com que os alunos, consultando um dicionário, transcrevam as frases de Cyprien no registro formal da língua, explicando, depois, as diferenças de uso de cada registro.



Imagem 2 – Captura de tela do vídeo *La SNCF* no canal de *Cyprien*, em 2 minutos de reprodução.

Considerações finais

Tendo em vista que a mobilidade internacional é cada vez mais frequente na sociedade contemporânea, entendemos que o ensino de LE precisa proporcionar condições para que o aluno em intercâmbio se sinta o mais confortável possível em situações reais de comunicação, num ininterrupto processo de “ se comparar e se identificar com a outra cultura e, com isso, reconhecer implicitamente os constituintes comuns às duas culturas” (CHOUEIRI, 2008, p. 9).

Assim, faz-se importante que a aprendizagem de uma LE seja pautada na pluralidade tanto linguística quanto cultural, dos povos do mundo, não menosprezando nenhuma forma de comunicação e desmistificando os estereótipos estrangeiros, evitando, dessa forma, qualquer tipo de entrave na interação com o outro.

Consideramos, então, que os materiais autênticos podem contribuir de maneira significativa para a CCI nas aulas de LE, na medida em que proporcionam a inserção do estudante no espaço cultural do estrangeiro, sem que ele precise estar fisicamente em outro país.

Os materiais autênticos de mais fácil acesso atualmente, estão disponíveis na Internet, onde podemos encontrar filmes, séries, músicas, textos e vídeos diversos. Dessa gama de possibilidades, consideramos os vídeos dos *youtubers* um material autêntico muito rico, tendo em vista que tratam de temas variados e atraentes para os jovens e lhes proporcionam contato direto com situações de fala da vida real. Assim, trazer os vídeos dos *youtubers* para a aula de LE é uma forma de concretizar a perspectiva de ensino abrangente e voltada para o uso efetivo da linguagem, contemplando as questões culturais das diversas sociedades mundiais.

Através desse estudo sobre a CCI em LE, desejamos colaborar para a reflexão dos docentes de LE, no sentido de valorizar, em suas práticas, as habilidades comunicativas orais e escritas do sujeito falante/ouvinte, ressaltando o aspecto intercultural do contato com uma nova língua.

Referências Bibliográficas

BLANCHET, P. *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*. Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie (EA 3207) Université Rennes 2 Haute Bretagne – France.

Disponível em: <<http://www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BYRAM, M.; GRIBKO, B.; STARKEY, H. *Developper la dimension interculturelle de l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.

CASTELLOTTI, Véronique; MOORE, Danièle. *Representations sociales des langues et enseignements: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.

CHOUËIRI, Raja. *Le "choc culturel" et le "choc des cultures"*, Géographie et cultures, 68 | 2008, on line a partir de 30 dez 2012, consultado em 30 set 2016. Disponível em: <<http://gc.revues.org/801>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

DE CARLO, Maddalena. *L'intercultural – Didactique des Langues Étrangères*. Paris: CLE International, 1998.

FRAGA, Valderez F. *Choque cultural como aprendizado profissional e humano*. Revista de Administração Pública, Vol 33, Nº 5, p. 23 - 42. Rio de Janeiro, 1999.

GADET, Françoise. "Français populaire»: un classificateur déclassan?". In *Marges Linguistiques: Langage – Communication – Représentations*. Nº 6. Saint-Chamas, France: M.L.M.S. Éditeur, Novembro de 2003. p. 103-113.

KRÉMER, Pascale. "Les youtubers, plus forts que les rockstars". In *Le Monde*, 08/11/2015. Disponível em: < http://www.lemonde.fr/pixels/article/2015/11/08/les-youtubers-plus-forts-que-les-rockstars_4805441_4408996.html>. Acesso em 17 de agosto de 2016.

SANTINO, Renato. "O YouTube está cada vez mais próximo de se tornar a nova TV". UOL olhar digital, 06/05/2016.

Disponível em: <<http://olhardigital.uol.com.br/noticia/o-youtube-esta-cada-vez-mais-proximo-de-se-tornar-a-nova-tv/58125>>. Acesso em 17 de agosto de 2016.

La realtà linguistica dell'italia nei libri didattici italiani per stranieri: tra silenziamenti e omogeneità, la prevalenza dell'italiano standard

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva¹

Annita Gullo²

Luciana de Genova³

Introduzione

*“L'italiano è frequentemente identificato come una lingua di cultura. (...) Ma esiste un altro legato culturale al quale normalmente non facciamo attenzione: il multilinguismo italiano”*⁴ (GONÇALVES, 2011, p. 153)

Quello che faremo nelle prossime pagine è iniziare una discussione che, anche se non inedita, non è ancora finita, sulla posizione delle lingue/dialetti/lingue regionali⁵ in Italia. In seguito, osserveremo tale problematica in due libri didattici di italiano per stranieri, cercando di osservare il trattamento che queste lingue ricevono nei libri: la sua presentazione, esistenza e/o silenziamento.

Lingua o dialetto – considerazioni necessarie

¹ Graduado em Letras Português-Italiano e especialista em Língua Italiana (Tradução) pela UERJ. Mestre em Letras Neolatinas pela UFRJ. Doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ e em Língua Portuguesa pela UERJ. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal Fluminense

² Possui Bacharelado em Português-Inglês (1980) e em Português-Italiano (1985), mestrado em Letras Neolatinas (1992) e doutorado em Letras Neolatinas (1998), todos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora da UFRJ e de seu Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas.

³ Graduada em Letras Português-Italiano pela UNESP. Mestre e doutoranda em Letras Neolatinas pela UFRJ.

⁴ “O italiano é frequentemente identificado como uma língua de cultura. (...) Mas existe um outro legado cultural ao qual normalmente não prestamos atenção: o multilinguismo italiano” (tradução nossa)

⁵ La classificazione usando uno o un altro termine sarà oggetto del nostro dibattito

Definire una varietà linguistica come dialetto o lingua è un'azione complessa e non gode di un consenso linguistico-politico. La definizione serve tanto a parametri linguistici come a quelli politici, sociali ed economici, rendendo ancora più complessa questa definizione. Tale azione è stata *“tema da sempre molto controverso nella comunità dei linguisti”* (SANTIPOLO, 2002, p. 22).

La scelta di una parola o di altra comprende in sé una serie di discorsi, attitudini e atteggiamenti che, in definitiva, servono alla funzione di valutare (o svalutare) una lingua (o il gruppo che parla questa lingua), quasi sempre in maniera peggiorativa e minore in relazione ad un'altra, maggiore e più importante nei più diversi e complessi livelli. Si ricorda sempre il caso del dialetto toscano che viene eletto a lingua nazionale dell'Italia unificata – diventando così l'italiano standard. Specificamente in Italia, *“il rapporto tra lingua nazionale e dialetti ha ragioni storiche e sociali”* (SANTIPOLO, 2002, p. 29), non esattamente ragioni linguistico-scientifiche. Pertanto, secondo Bagno 2011, p. 380) l'impiego del termine *“dialetto”*, quando non viene trattato scientificamente, è sempre pieno di pregiudizi razziali e/o culturali: una for *“sbagliata”, “brutta”, “povera”* o *“arretrata”* di parlare una língua.

L'autore continua dimostrando come, storicamente, questo impiego del termine contenga un discorso di pregiudizio, paragonando dialetto sempre a qualcosa di minore in relazione ad un'altra forma linguistica. Come abbiamo detto, è un'azione politica, non esattamente o esclusivamente linguistica o scientifica.

*“Le varietà nazionali di una lingua non presentano un'uniformità interna ma sono costituite da variazioni regionali che chiamiamo dialetti”*⁶ (MATEUS, 2005, p. 6). In genere, intendiamo dialetto come essendo una forma di parlare la lingua di un luogo determinato, che è diversa da un'altra, comune ad altre regioni. È la lingua delle persone che abitano in una regione specifica e, all'interno di questa medesima regione, hanno un'altra forma di comunicazione. Si collega a

⁶ “As variedades nacionais de uma língua não apresentam uma uniformidade interna, mas são constituídas por variantes geográficas que denominamos dialetos” (tradução nossa)

evoluzioni storiche che hanno fatto di una regione specifica un “gruppo coeso”⁷ che conserva una forma propria di comunicare, di usare la lingua – che è veramente diversa dalla “lingua comune” in differenti aspetti: fonetico-fonologico, morfologico, sintattico, pragmatico e lessicale, principalmente. Non è, quindi, una forma “sbagliata” di una lingua comune, ma veramente “altra versione di lingua”, un’altra lingua. È un comportamento linguistico proprio che definisce e identifica i dialetti.

Ovviamente, è difficile porre un limite tra due o più dialetti, quello che li rende (a volte) non chiari o precisi. Dante Alighieri ha fatto, per primo, una avanzata analisi per la sua epoca, sviluppata nella sua opera *De vulgari eloquentia* (1986), in cui elencava quattordici lingue diverse nell’Italia, che sappiamo oggi non essere il numero più vicino alla realtà. Ad esempio, considerando che ogni “gran” dialetto ha le sue variazioni regionali e sociali (all’interno del dialetto ligure, è possibile trovare come variazioni il dialetto ligure genovese, dialetto ligure orientale, dialetto ligure centro-occidentale, dialetto ligure occidentale, dialetto intemelio – una varietà ligure della provincia di Imperia – ecc [AIERRE, 1997]⁸)⁹ e che il movimento di persone nel secolo XXI è assolutamente superiore al passato, è possibile comprendere il perché di questa affermazione. Purtroppo, frequentemente la divisione tra una lingua e un’altra si fa non nel considerare gli elementi geografici, linguistici o sociali, ma secondo altre convenienze – che non sono linguistiche, vale sempre sottolineare.

⁷ Usiamo il termine “coeso” per dire un gruppo che, per ragioni geografiche, si considera come “un unico gruppo”. Ovviamente consideriamo che esistono altri elementi che sono indicativi di variazione linguistica, come quelli sociali, storici, di età e di professione/gruppo sociale, per citarne alcuni. Poiché questi altri elementi non fanno parte della presente discussione, raccomandiamo la lettura di Santipolo (2002), Lagares e Bagno (2011) e Mateus (2005) su questo argomento.

⁸ Manteniamo qui l’uso dell’autore del termine “dialetto”

⁹ Una parte di questi argomenti è stata già spiegata, in maniera più approfondita, in un lavoro precedente dell’autore, ancora non pubblicato.

Santipolo sostiene che *“il concetto di ‘lingua’ (...) è di per sè estremamente vasto e si presta, per sua natura, a diverse interpretazioni, spesso ambigue”* (2002, p. 22). L’autore continua la sua spiegazione dimostrando che *“il termine lingua”*, prima di essere proprio della linguistica (intesa come disciplina scientifica) è un termine politico, culturale, sociale e storico” (2002, p. 22).

Secondo Finbow, *“le analisi sociolinguistiche dimostrano che frequentemente l’elemento decisivo per definire una ‘lingua’ è il semplice atto di affermare che tale varietà è veramente una lingua autonoma”*¹⁰ (2011, p. 95). Se seguiamo questo discorso, pensare all’Italiano di ieri e di oggi è pensare a un paese essenzialmente plurilingue nel quale l’italiano standard¹¹ è appena – e niente in più di questo – una di queste forme linguistiche. Si tratta di un paese che *“ha sempre conosciuto una grande molteplicità linguistica”* (BAGNO, 2011, p. 377) e che si è visto nell’obbligo di avere un’unità linguistica per fare fronte a un desiderio di unità politica e territoriale.

“Ovviamente, c’è anche molto di politico e ideologico nella designazione ‘lingua’ che si applica ad un modo di parlare specifico” (BAGNO, 2011, p. 383). Se vogliamo silenziare un popolo nell’ambito politico, sociale, economico, religioso ecc, sicuramente una delle strategie sarà quella di dire che non hanno una *“lingua”*, ma solamente un *“dialetto”*. Alcuni autori diranno che lingua significa lo stesso che paese/nazione – abbiamo una lingua solamente se abbiamo un paese. È comune la definizione di *“lingua nazionale”*, il che, un’altra volta, collega l’idea di lingua a paese, pensiero proprio del Romanticismo. Fernando Pessoa, in una nota frase, dirà che *“la sua patria è la sua lingua”*¹², rafforzando (anche se letterariamente) l’idea di lingua corrispondendo ad un paese.

¹⁰ *“as análises sociolinguísticas mostram que, com frequência, o elemento decisivo para definir uma ‘língua’ é o simples ato de afirmar que tal variedade é de fato uma língua autônoma”* (tradução nossa)

¹¹ Il senso stesso di *“standard”* è già una maniera di conferire prestigio ad una delle diverse forme linguistiche

¹² *“Minha pátria é minha língua”* (tradução nossa)

Già ai tempi di Dante Alighieri c'era un dibattito sulla necessità di una lingua comune in Italia che potesse superare le difficoltà di comunicazione in una regione multiculturale e multilinguistica. Come abbiamo detto, nel suo *De vulgare eloquentia*, attestava che, in verità, era possibile trovare più di mille varietà di forme di parlare – e non era in numeri metaforici – anche se “forme di parlare” non è la stessa cosa di “lingua”. La nascita dello stato nazionale – nel 1861 – rafforzò la necessità di diffondere la lingua italiana per poterla trasformare nella lingua di tutti.

In questo modo,

la creazione dell'Italiano ha rappresentato la divisione linguistica dell'Italia in due categorie: la prima, la categoria di 'lingua', che è stata riservata esclusivamente al toscano, che è passato ad essere chiamato 'lingua italiana'; la seconda, la categoria di 'dialetto', è usata fino ad oggi per designare tutte le molte entità linguistiche presenti nel territorio italico. (BAGNO, 2011, p. 378)¹³

L'autore continua dicendo che

Nel caso dell'Italia, il termine 'dialetto' non ha più il suo senso tradizionale degli studi linguistici: varietà regionale di una stessa lingua. 'Dialetto' in Italia è qualsiasi forma di parlare che non sia la 'lingua italiana'. I cosiddetti 'dialetti' italiani, comunque, sono molto diversi fra di loro e incomprensibili per i rispettivi parlanti. (BAGNO, 2011, p. 378)¹⁴

¹³ “A criação do 'italiano' representou também a divisão linguística da Itália em duas categorias: a primeira, a categoria de 'língua, ficou reservada exclusivamente ao toscano, que passou a se chamar 'língua italiana'; a segunda, a categoria de 'dialeto', é empregada até hoje para designar todas as muitas entidades linguísticas presentes no território itálico” (tradução nossa)

¹⁴ “No caso da Itália, o termo 'dialeto' já não tem sua acepção tradicional nos estudos linguísticos: variedades regionais de uma mesma língua. 'Dialeto' na Itália é qualquer forma de falar que não seja a 'língua italiana'. Os chamados 'dialetos' italianos, no entanto, são muito diferentes entre si e incomprensíveis para seus falantes respectivos” (tradução nossa)

In questo lavoro, in accordo con una serie di studi linguistici, non vediamo le altre lingue che si parlano in Italia come “dialetti”, in un senso negativo, ma come vere e proprie lingue. Anche la definizione “lingua regionale” è un buon termine, poiché segnala fortemente l’idea di una lingua che è collegata ad una regione specifica. Sebbene non sia questo il luogo di maggiori dibattiti – lo spazio ci costringe – affermiamo una posizione linguistica e politica ben fissata. Di qualsiasi maniera, non sarà argomento di questo studio una ricerca più approfondita dell’identità linguistica italiana e del senso di appartenenza che una lingua ci offre.

La realtà linguistica di Italia: la molteplicità nell’unità

Nella parte precedente, abbiamo già discusso come l’Italia fosse (e continui ad essere) un paese diviso – se non più politicamente e geograficamente, per lo meno linguisticamente e culturalmente. Dall’Unificazione (1861) ad oggi l’Italia è diventata veramente un altro paese sotto più punti di vista. Tuttavia, nell’ambito linguistico, poco è accaduto, nel senso che esiste ancor oggi una gran quantità di lingue differenti. Era un paese che conosceva “una gran molteplicità linguistica”¹⁵ (BAGNO, 2011, p. 377) – nondimeno, “l’unificazione territoriale e politica ha richiesto anche l’unificazione linguistica”¹⁶ (BAGNO, 2011, p. 377).

Così, la lingua toscana che divenuta lingua italiana – la lingua nazionale – ha preso per sé l’etichetta di “lingua” ed ha assunto la posizione più prestigiosa nell’ambito linguistico (e come abbiamo visto, politico, sociale, economico e letterario). Fin dall’inizio lingua scritta e letteraria, la scelta del toscano in Italia è uno dei casi linguistici più complessi della letteratura scientifica¹⁷.

¹⁵ “uma grande multiplicidade linguística” (tradução nossa)

¹⁶ “a unificação territorial e política exigiu também a unificação linguística” (tradução nossa)

¹⁷ Bagno (2011) cita anche il caso degli arabi e dei tedeschi, come altri casi linguistici specialmente interessanti.

Con tutto ciò, Trifone afferma che, principalmente dopo il secondo dopoguerra, l'italiano parlato ha assunto un ruolo più importante dell'italiano scritto. Così, *“la disponibilità di nuovi potenti mezzi di comunicazione ha modificato il volto della lingua nazionale e ne ha ampliato l'uso sul piano del parlato oltre che dello scritto”* (TRIFONE, 2010, p. 107). Sicuramente, le diverse innovazioni tecnologiche hanno avuto importanza in questo processo, ma non possiamo dimenticare anche tutta la trasformazione sociale, culturale e politica che il mondo ha vissuto.

Allo stesso tempo, Trifone ci presenta alcuni punti che sono indicativi di un fenomeno che, continuamente, rende più complessa la lingua italiana e in particolare il suo insegnamento come lingua straniera. Secondo l'autore, negli ultimi sessanta o settant'anni, la lingua italiana ha assunto, principalmente (e non esclusivamente) quattro caratteristiche che possono essere raggruppate e sintetizzate così:

- a) l'italianizzazione dei dialetti è progredita in misura notevole rispetto al periodo precedente, con il contributo decisivo della televisione;
- b) si è affermato un italiano medio, parlato e scritto, pressochè autonomo dal modello letterario, che non ha più l'importanza di un tempo;
- c) lo straordinario progresso delle scienze ha favorito lo sviluppo dei linguaggi settoriali e la loro influenza sempre maggiore sulla lingua comune;
- d) la prevalenza mondiale dell'economia e della cultura americana ha comportato l'ingresso e la diffusione in italiano di un numero crescente di anglicismi. (TRIFONE, 2010, p. 107).

Come abbiamo già visto, l'Italia, ancor oggi, si presenta come una nazione multilinguistica e multiculturale. Storicamente, le diverse lingue/dialetti regionali si mantengono, facendo dell'Italia un mosaico di lingue e forme di parlare quasi unica nel mondo – situazione che fa dell'Italia uno dei paesi più studiati sotto il profilo sociolinguistico.

Oltre questa realtà di “faziosità” (TRIFONE, 2010) della lingua italiana, quello che si può trovare oggi nei libri didattici va contro la realtà linguistica di

Italia, nel senso di sopprimere la diversità linguistica per favorire la forma standard dell'italiano moderno. Afferma ancora Trifone che

a) la crisi dei dialetti manda definitivamente a picco un antico e vasto patrimonio linguistico, sommergendo una parte rilevante della tradizione culturale del paese;

b) la lingua si impoverisce e si degrada, per la larga accoglienza, nel parlato e sempre più anche nello scritto, di elementi caratteristici dell'uso popolare, gergale e volgare, nonché per la parallela rarefazione di alternative più eleganti o meno abusate;

(...)

d) l'anglofilia linguistica, in Italia più acuta che in altri grandi paesi europei come la Francia e la Spagna, è sintomo di conformismo, ovvero di adeguamento passivo ai modelli proposti della cultura dominante. (TRIFONE, 2010, p. 108).

Naturalmente, questa “scelta”¹⁸ di favorire l'italiano standard come espressione di pregiudizio riguardo le altre lingue d'Italia fa sì che si crei uno scenario fittizio che non corrisponde veramente alla realtà linguistica del “bel paese”, “*oltre alla possibilità che le lingue regionali corrono il rischio di scomparire*”¹⁹ (GONÇALVES, 2011, p. 163). Si deve osservare, nondimeno, che questa scelta porta un “*carico abbastanza pesante di pregiudizi*”²⁰ (GONÇALVES, 2011, p. 163).

Quello che osserviamo è che passano sotto silenzio le forme diverse di lingue, non si parla direttamente della varietà linguistica del paese e non si presenta veramente un modello di paese che sia riscontrabile da uno straniero. Questo trucco non fa altro che costruire un'Italia che, in definitiva, non rappresenta l'Italia. Così,

¹⁸ Diffendiamo che sia veramente una scelta politico-linguistica

¹⁹ “Além da possibilidade de as línguas regionais sofrerem o risco de desaparecer” (tradução nossa)

²⁰ “carga bastante pesada de preconceito” (tradução nossa)

Quella che sarà insegnata non è una ‘lingua’ in tutta la sua vitalità, il suo dinamismo, la sua instabilità permanente, la sua eterogeneità intrinseca. Quello che sarà insegnato è un costrutto socioculturale, mescolato di ideologia e di presupposti impossibili da comprovare empiricamente. È un’ipotesi, un oggetto creato, normatizzato, codificato, istituzionalizzato per garantire l’unità politica di uno Stato, sotto il motto tradizionale: ‘un paese, un popolo, una lingua’.²¹ (BAGNO, 2011, p. 386)

Nonostante lo scenario linguistico di Italia che abbiamo delineato sopra, i manuali didattici di italiano per stranieri offrono, generalmente, una visione unica di lingua italiana e di popolo. Non importa se la situazione presentata abbia un contesto del Nord o del Sud (delle lingue del Nord o del Sud), delle isole o delle montagne: la lingua italiana che viene presentata nei manuali è unica ed omogenea, appiattita dalle sue varietà. La comprensione della rappresentazione delle lingue contenute nei manuali didattici sarà l’argomento della nostra prossima sezione.

I manuali didattici: quale italiano presentano?

Per questo lavoro abbiamo scelto come *corpus* di ricerca due manuali di italiano per stranieri. Il primo, *Chiaro A1* (Alma Edizioni, 2010); il secondo, *Domani 1* (Alma Edizioni, 2012). Anche se sono libri appartenenti ad una stessa casa editrice – Alma Edizioni, con sede a Roma –, sappiamo che sono libri molto diffusi ed usati in differenti paesi e contesti (accademici, corsi liberi e lezioni private, per elencarne appena alcuni), da cui si deduce la sua importanza nell’insegnamento della lingua italiana agli stranieri. Altre case editrici svolgono

²¹ “O que vai ser ensinado não é uma ‘língua’ em toda sua vitalidade, seu dinamismo, sua instabilidade permanente, sua heterogeneidade intrínseca. O que vai se ensinar é um construto sociocultural, mesclado de ideologia e de pressupostos impossíveis de comprovar empiricamente. É uma hipótese, um objeto criado, normatizado, codificado, institucionalizado para garantir a unidade política de um Estado, sob o lema tradicional: “um país, um povo, uma língua”.

un ruolo simile nel campo della diffusione dell'italiano, ed avrebbero potuto essere ugualmente oggetto di queste analisi. Lo spazio, però, ci obbliga a sceglierne una solo fra le varie esistenti.

Inoltre, la scelta di questi due libri è motivata dall'importanza che la casa editrice *Alma Edizioni* riveste nella diffusione di libri di italiano per stranieri, assumendo il ruolo della maggior casa editrice mondialmente, in numeri assoluti di vendite. Dato che non è l'argomento di questo lavoro classificare i testi in "migliori" o "peggiori", non faremo dunque nessuna critica di questo tipo²². Non ci importerà qui se il libro è considerato come "buono" o "non buono" – il nostro scopo sarà unicamente quello di verificare il modo in cui vengono trattate la lingua italiana e le sue varianti.

Fatta questa prima osservazione necessaria, possiamo proseguire all'analisi propriamente detta. La nostra analisi sarà fatta osservando due aspetti in particolare. Il primo sarà l'autopresentazione dei libri, in cui vengono sistematizzate l'intenzione e le principali caratteristiche dell'opera. Il secondo sarà un'analisi delle attività che si propongono in due unità diverse, la prima e l'ultima, per verificare quale lingua sia utilizzata nelle attività proposte.

- ***Chiaro A1!***

- a) L'autopresentazione**

Nella sua autopresentazione (pagina 3), *Chiaro A1!* si propone come un materiale didattico "completo", di "immediata comprensione". Segue dichiarando che lo "scopo del corso è consentire agli studenti di gestire in italiano le principali situazioni comunicative quotidiane". Nonostante la dichiarazione sopracitata, non spiega più approfonditamente quale italiano – nessun accenno alle altre lingue

²² Rimandiamo il lettore ad altri saggi dell'autore (2014a; 2014b; 2014c; 2015 – alcuni ancora non pubblicati), in cui i libri sono analizzati, principalmente, secondo la loro metodologia, appartenenza e adeguatezza al Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), all'approccio comunicativo e ai presupposti della linguistica applicata

parlate in Italia –, cosa considera come principali situazioni comunicative – quale lingua parlata, in quale regione, con quale gruppo, secondo quali influenze linguistiche ecc – neanche cosa sarebbe un'immediata comprensione (in una conversazione con quali "italiani"? In italiano standard o nelle altre lingue?), appena per citarne alcune. Un problema iniziale che, sicuramente, si rifletterà nelle attività del libro.

Oltre a questa prima presentazione, l'autore afferma che i suoi *"testi autentici"*, in genere, *"forniscono agli studenti numerose occasioni di confronto orale in coppia o in gruppo in situazioni comunicative riscontrabili nella vita reale"*. Possiamo continuare con le domande del paragrafo precedente e pensare: ma, in Italia, considerando quello che abbiamo detto fino a qui, cosa sarebbe una comunicazione che sia riscontrabile nella vita reale? Sicuramente non una situazione comunicativa esclusivamente "monolingue" fatta in italiano standard, ma una plurilingue, un insieme di lingue regionali.

Come possiamo percepire dall'analisi realizzata, non c'è nessun accenno alla realtà linguistica italiana, al vero e proprio mosaico di lingue esistenti. Per uno che studia l'italiano come lingua straniera perché deve andare in Italia – per qualunque motivo –, questa omissione è un vero problema, una volta che limita lo studente ad una lingua che, anche se comune e diffusa, è appena una delle lingue nella realtà linguistica italiana.²³

b) Attività previste in due unità

La prima unità del libro è composta da sedici attività, volte a far sviluppare le quattro abilità (parlare, scrivere, leggere ed ascoltare). Sono così suddivise:

²³ Con questa affermazione non vogliamo diminuire l'importanza della lingua comune, l'italiano standard, ma solo segnalare che coesistono altre lingue in Italia.

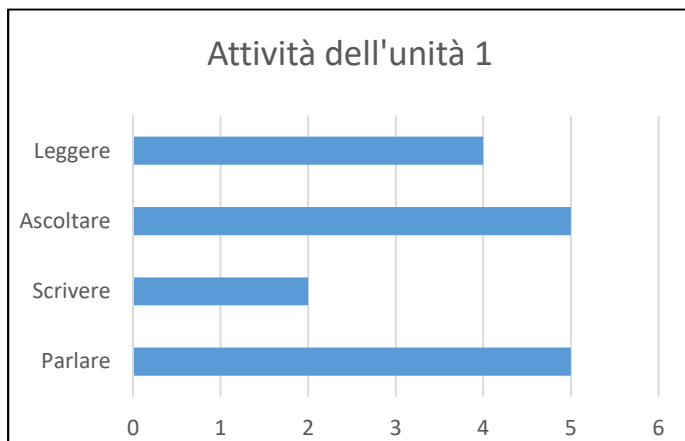


Grafico 1 – attività dell'unità 1

Quando le attività comprendono due abilità diverse (come ascoltare e scrivere), abbiamo indicato la caratteristica principale dell'attività.

Osserviamo che in questa unità, dalla scelta di situazione linguistica presentata, persiste l'indicazione di un'unica lingua italiana, assoluta e "riscontrabile nella vita reale". Nell'ultima unità del libro, ci sono quindici attività, così divise:

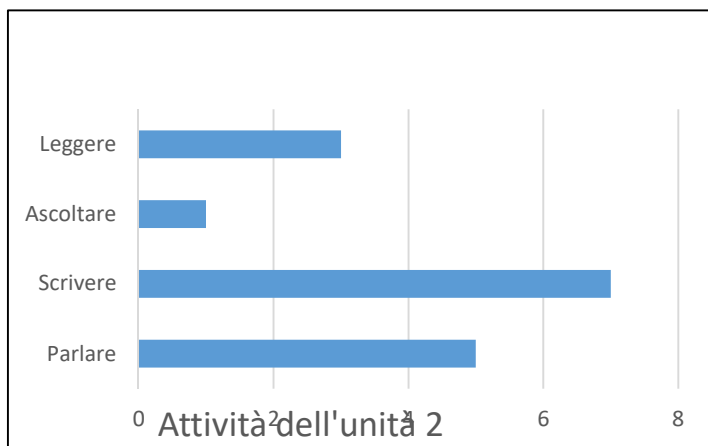


Grafico 2 – Attività dell'unità 2

Praticamente lo stesso che abbiamo detto per la prima unità si può ripetere per l'ultima unità. Qui, numericamente, c'è un'attenzione particolare per l'abilità di scrittura, essendo la parte orale la seconda per numero di occorrenze. Anche se il numero di occorrenze è lo stesso della prima unità – cinque –, non è possibile trovare in questa unità, un'altra volta, una preoccupazione esplicita in accennare al mosaico delle lingue di Italia.

- *Domani*

- a) **L'autopresentazione**

Per questa analisi, l'autopresentazione di *Domani 1* si dimostra ancora "più povera" di quella di *Chiaro A1*. Tutta la preoccupazione del libro è quella di definire la propria metodologia, la didattica e *le dimensioni di apprendimento*. Anche se più estesa dell'autopresentazione di Chiaro (che è costituita da solo una pagina), nel libro *Domani* abbiamo cinque pagine di presentazione, però si trova solo un punto che tratta della lingua e identità linguistica italiana. Nello spiegare la sezione *pagina della fonetica*, gli autori affermano che il libro contiene una sezione "*dedicata alla pronuncia ed al rapporto tra grafia e pronuncia*" (p. 9). È solamente in questa sintetica frase che il libro presenta, anche se superficialmente e brevemente, la sua preoccupazione per la lingua orale, senza, tuttavia, accennare alle diversità di pronunce esistenti in Italia.

- b) **Attività previste in due unità**

Nella sua prima unità (denominata "unità zero"), il libro presenta sette attività diverse, comprendendo le quattro abilità del QCER. La parte dedicata all'"ascoltare" si riassume nell'ascolto dei numeri e in una forma fissa di presentazione (dire il nome e salutare). Quella dedicata all'abilità di parlare è una continuazione dell'attività di ascolto, dove lo studente assume il ruolo dei personaggi e niente più.

Nell'ultima unità abbiamo sei attività. Tuttavia, è importante dire che non esiste nessuna attività per sviluppare l'abilità del parlato in quest'unità. Quindi,

per il fatto di non trovare nessuna attività per favorire il parlato, l'analisi è ridotta ad una occorrenza di ascolto – senza successo, un'altra volta, nel percepire l'apparizione di altre lingue utilizzate in Italia.

Nelle quattro unità analizzate dei due libri, se ci concentriamo solamente sulle attività che coinvolgono direttamente o indirettamente la lingua orale (attività per parlare ed ascoltare) e le analizziamo più approfonditamente, vedremo che, un'altra volta, non esiste nessuna occorrenza di una lingua che non sia l'italiano *standard*. Non si trova nemmeno un accento diverso da quello del nord (regione più sviluppata economicamente), caratteristica che rafforza la nostra analisi della presenza di un monolinguisimo che, nella pratica, non esiste. Così, possiamo dire che

La creazione dell'idea di una varietà standard, la diffusione della conoscenza di questa varietà, la sua codificazione in compendi grammaticali e dizionari ampiamente utilizzati e la loro promozione in un vasto spettro di funzioni – tutto questo porta alla svalutazione delle altre varietà. La forma standard diventa un modo legittimo, e le altre forme diventano, nella mente della gente, illegittime.²⁴ (MILROY, 2011, p. 76)²⁵

Crediamo che non sia neanche il caso di dire “illegittime”, ma di dire “inesistenti”. Dato che non sono esplicitate o almeno menzionate, queste altre varietà di lingue sono messe in una specie di limbo, in un luogo qualsiasi dell'inesistenza, del silenziamento.

²⁴ “O estabelecimento da ideia de uma variedade padrão, a difusão de conhecimentos dessa variedade, sua codificação em compêndios gramaticais e dicionários largamente usados e sua promoção num amplo espectro de funções – tudo isso leva à desvalorização das outras variedades. A forma padrão se torna a forma legítima, e outras formas se tornam, na mente do povo, ilegítimas.” (tradução nossa)

²⁵ Esistono, per le altre lingue, materiali di questo tipo (grammatiche e dizionari, per esempio).

Considerazioni finali

In questo saggio abbiamo cercato di offrire una discussione sulla realtà linguistica italiana e osservare come questa stessa realtà viene (o non viene) espressa in alcuni libri didattici di italiano per stranieri, specificamente *Chiaro A1* e *Domani 1*. La nostra preoccupazione era quella di capire un poco dell'italiano "che si vende" al mondo, oltre a problematizzare il *locus* delle varietà della lingua italiana nei libri didattici.

La nostra analisi ci ha fatto percepire che, in genere, le lingue regionali di Italia non trovano spazio nelle discussioni dei libri di italiano per stranieri. Esiste un silenziamento esplicito che, al nostro parere, impoverisce l'Italia. Proponiamo, al contrario, che questa realtà multilinguistica debba essere stimolata e valorizzata. Più di questo, dobbiamo "*vedere le diverse lingue parlate in Italia non come una deformazione, ma come una ricchezza singolare che, come tale, deve essere valorizzata, conosciuta e preservata*"²⁶ (GONÇALVES, 2011, p. 154), avendo sempre a chiarezza in mente che "*l'uniformità, tuttavia, è una proprietà del sistema linguistico, non dei parlanti*"²⁷ (MILROY, 2011, p. 53).

²⁶ "enxergar as diversas línguas faladas na Itália não como uma deformação, mas como uma riqueza singular, que, como tal, deve ser valorizada, conhecida e preservada" (tradução nossa)

²⁷ "A uniformidade, porém, é uma propriedade do sistema linguístico, não dos falantes" (tradução nossa)

Riferenze

AIERRE. *Il dialetto, dignità di comunicazione, dignità sociale*. Publicado a cura della Associazione Internazionale Ricerca e Recupero. Bari: AIERRE, 1997. Disponível sul sito: <http://bit.ly/115ZPyd> - Acesso il 04/12/2017 alle ore 14:30

ALIGHIERI, Dante. *De vulgari eloquentia*. Torino: UTET, 1986.

BAGNO, Marcos. “O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase”. In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. SP: Parábola Editorial, 2011.

BERGERO, Beatrice; SAVORGNANI, Giulia de. *Chiaro A1! Corso di Italiano*. Firenze: Alma Edizione, 2010.

CASTAGNOLA, Luigi. *Primeiro milênio da língua italiana*. Revista Letras, v. 12 (1961). Disponível em <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19890> – Acesso il 06/12/2017 alle ore 10:47.

DE MAURO, Tulio. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma: Laterza, 1995

ECO, Umberto. *Em busca da língua perfeita*. Bauru: EDUSC, 2001.

FINBOW, Thomas Daniel. “A formação dos conceitos de ‘latim’ e de ‘romance’ ”. In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. SP: Parábola Editorial, 2011.

FUMAGALLI, Giuseppe. *Chi l'ha detto?*. Milano: Hoepli, 1921.

GOMES, Andrea C. de S.; et ali. *A história da língua italiana e sua escolha dentre tantas possibilidades*. Revista Linguasagem, v. 22, n. 1 (2015).

GONÇALVES, Patrícia Alexandra. “De Babel a Pandora: crise, cultura e identidade no multilinguismo italiano”. In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. SP: Parábola Editorial, 2011.

GUASTALLA, Carlo; NADDEO, Ciro Massimo. *Domani 1 – Corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma Edizione, 2010.

ITALIANA, Presidenza della Repubblica. *Lingua italiana – Fattore portante dell'identità nazionale*. Roma, 2011.

LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. SP: Parábola Editorial, 2011.

LANUZZA, Stefano. *Storia della lingua italiana*. Roma: Tascabili Economici Newton, 1994.

MANZONNI, Alessandro. *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*. Italia: Biblioteca Italiana, 2008.

MARAZZINI, Claudio. *La lingua italiana – profilo storico*. Bologna: Il Mulino, 2002

Mateus, Maria Helena Mira. "A mudança da língua no tempo e no espaço". In: Mateus & Bacelar (orgs.) *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Editorial Caminho. Portugal, 2005.

MILROY, James. "Ideologias linguísticas e as consequências da padronização". In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. SP: Parábola Editorial, 2011.

SANTIPOLO, M., *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino: UTET Libreria, 2002.

TRIFONE, Pietro. *Lingua e identità – Una storia sociale dell'italiano*. Roma: Carocci, 2006.

_____. *Storia linguistica dell'Italia disunita*. Bologna: Il Mulino, 2010

ZIGLIO, Luciana; RIZZO, Giovanna. *Nuovo Espresso 1*. Firenze: Alma Edizioni, 2014.

A realização fonética do galego e a do português: um estudo comparativo com o latim

*Camilla da Silva Mendes*¹

*Nathalia Reis de Medeiros*²

*Thiago Soares de Oliveira*³

Considerações iniciais

Partindo do princípio de que a língua portuguesa e a língua galega surgiram de um romance denominado galego-português, e que esse romance é fruto de uma evolução lenta do latim vulgar, é possível pressupor que tais línguas possuem semelhanças e particularidades por razões específicas do lugar onde se estabeleceram. Nesse sentido, este trabalho tem o intuito de resgatar a origem do galego-português, além de realizar um estudo fonético-comparativo entre o galego, o português e o latim.

Analisando o fato de que o galego é uma língua com pouca visibilidade, porém de rica história, além de muito pertinente para a história da língua portuguesa tal como é vista nos dias de hoje, surgiu o interesse em pesquisar a fundo como se sucederam a história e a fonética dessas duas línguas, com o objetivo de compreender o que gerou as diferenças fonéticas existentes entre elas

¹ Graduanda em Letras pelo Instituto Federal Fluminense.

² Graduanda em Letras pelo Instituto Federal Fluminense.

³ Doutor e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) e em Língua Latina e Filologia Românica pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), bem como Licenciado em Letras pela Universidade Castelo Branco (UCB). Atualmente é Professor da Licenciatura em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) do Instituto Federal Fluminense – IFF.

e também o momento em que tomaram rumos históricos diferentes. Assim, a questão-problema que se pretende responder é: qual é a relação fonética mantida entre o galego, o português e o latim⁴, tendo em vista a relação histórica existente entre tais línguas? A hipótese é a de que o galego, por ser considerado arcaico, aproxima-se foneticamente mais do latim do que do português, língua viva e dinâmica. Para isso é que se propõe uma comparação fonética entre a língua de origem, o latim, e duas línguas dele derivadas, o galego e o português.

Esse trabalho justifica-se pela intencionalidade de aumentar o leque de pesquisas acerca do galego e, principalmente, da sua história junto à língua portuguesa, visto que há grande escassez teórica sobre o assunto aqui tratado. Ainda que não seja possível precisar o tempo em que ambas as línguas nasceram, esse trabalho busca relatar resumidamente os principais acontecimentos da fase do galego-português, de maneira que seja possível compreender como o latim acabou criando e transformando um romance que, posteriormente, tornar-se-ia duas línguas foneticamente aproximadas.

Para a realização do presente texto, foi necessário recorrer a diferentes pesquisas, gramáticas históricas e acordos ortográficos, dentre outros, uma vez que se levam em consideração três línguas e, conseqüentemente, três histórias e três manifestações fonéticas que, embora se cruzem muitas vezes, não deixam de ser relativas a três línguas⁵ distintas. Foram utilizadas também ilustrações e

⁴ A fonética latina utilizada nesse trabalho é a da pronúncia reconstituída ou restaurada, visto que, na maioria das universidades brasileiras, essa é a pronúncia adotada por se tratar de um resultado de um estudo histórico-fonético profundo que foi capaz de reconstituir como os falantes do latim supostamente falavam. Note-se que, apesar de ser a pronúncia eclesiástica a realização oral viva da língua latina, não se pode aqui traçar uma comparação entre línguas sob a perspectiva dessa pronúncia, por ser bastante italianizada, contendo vários traços de uma língua românica atual: o italiano. Além disso, não foi utilizada a suposta pronúncia do latim vulgar, que originou de fato as línguas neolatinas, pela dificuldade histórica de reconstituir essa forma de falar, que se afastava da modalidade clássica latina, sendo considerada por muitos como despojada e desviante.

⁵ Embora se utilize o termo "línguas", sabe-se que a língua latina originou também muitos dialetos. Contudo, esse trabalho não distingue, na maioria da vezes os termos "língua" e "dialeto", pois o que precipuamente diferencia ambos é o status político, ainda que existam vários fatores que podem ser utilizados para a caracterização de tais expressões.

tabelas para tornar mais fácil a compreensão do conteúdo discutido. Além disso, faz-se uso do método comparativo no âmbito da pesquisa bibliográfica, já que se trata aqui de um artigo teórico com pretensões de caráter qualitativo.

Por fim, é preciso mencionar que se abordam alguns acontecimentos da Península Ibérica durante a Idade Média, dado o fato de o galego-português ser um romance medieval. Pretende-se, assim, contribuir para o acervo de pesquisas sobre a proximidade existente entre o galego e o português e como a pronúncia do latim aproxima-se foneticamente do galego, considerado arcaico. Importante ressaltar também que nossa proposta inscreve-se na relação entre as áreas da fonética histórica e da história da língua portuguesa. Fatos históricos serão relatados com o objetivo de contextualizar o assunto.

O galego-português: um romance regional medieval

A expressão "galego-português" é capaz de remeter ao período de origem da língua e literatura portuguesas, já que o português não surgiu diretamente do latim. O romance galego-português nasceu entre os séculos IX e XII, sendo uma evolução natural da língua latina vulgar (falada) nas terras de uma velha província denominada *Galaica* (MONTEAGUDO, 2012).

No século XII, Portugal se separou da Galiza, que passara a se tornar região vizinha, assim como os reinos de Leão, Castela e de Espanha. Tal fronteira acabou sendo definitiva. Durante o período em que Lisboa se torna a capital do país, a língua galego-portuguesa se espalha pelas regiões meridionais, que até então falavam dialetos moçárabes. É importante ressaltar que, entre os séculos VIII e XIV, a língua comum era o galego-português nascido no Norte, consoante aponta Teyssier (1982). Vide o Mapa 1, representativo do território à época:



Mapa 1: Representação da Península Ibérica e do território galego-português

Fonte: Desperta de seu sono – In: <http://despertadoteusono.blogspot.com.br/2013/07/o-que-um-brasileiro-deve-saber-sobre.html>

Ocorre que o território demarcado no Mapa 1 foi se modificando com o passar do tempo. Os reis e nobres da Galiza do Norte se apossaram do galego, cortando assim o processo natural de guerra para o sul com o intuito de fazer novos domínios. Porém, havia por parte desses indivíduos um sentimento de serem antigos e velhos, o que os levou a aspirar um importante papel no contexto peninsular, o qual foi direcionado para o seu domínio ao reino de Leão e, logo mais, à coroa do Reino Central, herdeiro da Hispânica Visigótica. Importante ressaltar que a divisão de Galiza em dois reinos não teve efeitos sobre a língua galega, uma vez que a ela era falada no Norte e no Sul⁶ (BANHOS, 2006).

Em meados do século XIV, ocorreu uma disputa pela coroa de Castela. Os galegos apoiaram Dom Pedro I, que perdeu o trono para Dom Henrique II. Em virtude desse acontecimento, a Galiza foi desprestigiada e seus dirigentes foram

⁶ Até então, Portugal também falava galego.

sendo substituídos por castelhanos que obtinham a confiança do rei. Já no século XV, a Galiza novamente perde a disputa na qual apoiava Joana, que perdeu para Isabel, governante que, durante seu reinado, repreendeu a Galiza, dando origem aos "Séculos Escuros". De tal maneira, popularizou-se um estereótipo pela Península Ibérica do galego como um imigrante pobre e rústico, o que atribuiu total desprestígio à língua galega (AREÁN-GARCIA, 2011).

De acordo com Banhos (2006), na fase denominada de Séculos Obscuros⁷, o português do território de Galiza se torna uma língua sem escrita, porém falada por grande parte da população, com exceção apenas dos servidores e das classes dominantes, os quais eram castelhanos. O português passou a ser visto como uma língua inútil para o Estado, ou seja, os habitantes da Galiza faziam uso de uma língua, porém a oficial era outra, e era nessa outra língua que se fazia uso da escrita, ainda que, nessa época, a escrita não fosse relevante na vida da sociedade.

Teyssier (1982), por sua vez, explica que a divergência existente entre o castelhano e o português, sendo este português, na verdade, o galego-português medieval, dá-se porque o castelhano foi levado para o Sul através da Reconquista⁸, enquanto o português moderno foi levado para a região centro-sul, local onde Lisboa fica localizada atualmente. De tal maneira, é possível compreender que a diferença existente entre os dois idiomas se dá devido às colonizações que direcionaram os povos para lugares distintos, dividindo assim uma grande área.

Apesar disso, foi preciso muito tempo até que o povo reconhecesse o português como uma nova língua. Para ajudar nesse processo de irradiar a cultura da Idade Média, foi necessária a ajuda de duas instituições: os mosteiros⁹,

⁷ Areán-Garcia (2011) se refere à mesma fase como "Séculos Escuros".

⁸ Em 711, os muçulmanos invadem e conquistam a Península Ibérica, incluindo Portugal e Galiza. Os muçulmanos tinham o árabe como língua de cultura. Eis que a Reconquista é o nome dado ao processo em que os cristãos vão gradativamente expulsando esses povos para o Sul. É nesse período que Portugal se torna um reino independente.

⁹ Mosteiros de Santa Cruz e Alcobaça

que traduziram as obras latinas, francesas e espanholas, e a Corte, que convergia os interesses nacionais, escrevendo e aprimorando a língua literária. Dessa maneira, a língua portuguesa passou a ter maior prestígio e conhecimento por parte da sociedade (CASTILHO, 2009).

Nessa linha de raciocínio, o galego se isola do português a partir do século XI. Porém, é só a partir do século XVI que o galego deixa de ser cultivado como língua literária, sobrevivendo apenas no seu uso oral. Além disso, o galego sofre uma série de mudanças fonéticas que o afastaram do português, como, por exemplo, o ensurdecimento das fricativas sonoras *z*, *s* e *j*, que se confundem com *ç*, *ss* e *x*, a pronúncia interdental do antigo *ç*, entre outras. Nos séculos XIX e XX, ocorre o Renascimento galego, momento em que escritores e filósofos lutam em prol da elaboração de uma língua unificada. Contudo, acerca do assunto, Teyssier (1982) observa que,

Pela sua fonética, pela sua morfologia, pelo seu vocabulário, pela sua sintaxe e mesmo pela sua ortografia, este galego moderno é já uma língua diferente do português — diferente, contudo suficientemente próxima para que, em condições favoráveis, a intercompreensão ainda seja possível (TEYSSIER, 1982, p. 34).

Observando as palavras de Teyssier (1982) acerca do Renascimento galego e sobre a possível criação de língua unificada, percebe-se que, apesar do certo distanciamento entre o português e o galego nos níveis fonético, morfológico, lexical, sintático e ortográfico, os indivíduos que manejavam essas duas línguas eram capazes de se entender mutuamente. Ainda que o galego já fosse uma língua muito distinta do português, não o era o suficiente para que se ignore o fato de que certa aproximação fosse cogitada como algo impossível.

Após a independência e, conseqüentemente, a consolidação de Portugal, o território galego se anexou ao reino de Castela e, assim, as pequenas diferenças dialetais foram sendo acentuadas a ponto de então se tornarem duas línguas: o galego e o português. Foi a partir da publicação de gramáticas da língua, no século

XVI, fase do português moderno, que o português passou a ter formas definitivas conforme é visto até hoje (SILVA, 2010).

Dessa forma, depreende-se o galego-português como uma língua falada por uma vasta área, dando origem a outras duas línguas autônomas: o galego e o português. Tal separação se deu principalmente por razões políticas, como durante os séculos XIV e XV, em que os representantes apoiados por Galiza perdem o trono duas vezes consecutivas e acabam tendo a sua língua desprestigiada, iniciando os "Séculos Escuros". Do nascimento do galego-português até a sua separação, passaram-se quatro séculos, tempo suficiente para que ambas as línguas marcassem uma à outra indicando donde surgiram.

Devido à expansão marítima de Portugal, a partir do século XV, a língua portuguesa falada pelo povo se disseminou por todo o mundo, como anteriormente havia ocorrido com o latim. São grandes nomes como Pedro Álvares Cabral e Vasco da Gama que levam aos vários rincões do mundo a língua portuguesa, a qual deram forma e prestígio para diversos países, como ocorreu no Brasil. Consequentemente, é possível dizer que o português sofreu diversas mudanças, não a ponto de se tornarem línguas distintas, mas a ponto de sofrerem finitas adaptações a cada povo que passara a fazer uso da mesma (OTHERO, 2003; SILVA, 2010).

Por fim, é importante lembrar que em *Pontos de Gramática Histórica*, de Ismael Coutinho (1974), um capítulo inteiro é dedicado às línguas românicas¹⁰, ou seja, às línguas provenientes do latim (vulgar), como é o caso do português. Nesse capítulo, o autor explica como as diferenças se sucederam de forma que uma única língua (o latim) desse origem a diversas línguas e dialetos. Note-se que a principal causa defendida por Coutinho (1974) é a política. Uma vez que um povo está politicamente sujeito a outro, a unidade linguística se mantém forte; porém, quando esse laço é desfeito, as divergências no que tange à língua começam a surgir.

¹⁰ Português, espanhol, catalão, francês, provençal, italiano, reto-romano, dalmático, romeno e sardo são as dez línguas românicas.

O estudo comparativo: latim de pronúncia reconstituída, galego e português

Antes de desenvolver as comparações a serem realizadas aqui, é necessário compreender o motivo pelo qual se deu a escolha do latim em sua pronúncia reconstituída como nosso ponto de partida, uma vez que são consideradas três noções de pronúncias do latim, de acordo com Amarante (2015). A primeira delas é a tradicional, semelhante à pronúncia das línguas modernas. A segunda é a eclesiástica ou romana, utilizada por membros da Igreja Católica. E a terceira, a reconstituída, também chamada de restaurada, que visa articular os sons do latim de acordo com a pronúncia da época clássica da língua (AMARANTE, 2015).

Diante disso, considera-se aqui a pronúncia reconstituída, dado que a mesma é fruto de pesquisas fonéticas que visavam recompor o latim como supostamente era falado na era clássica, ou seja, o chamado latim clássico que era considerado “a língua das classes cultivadas” (WILLIAMS, 1986, p.15). No entanto, foi o latim vulgar que deu origem às línguas românicas, na medida em que o latim clássico ia desaparecendo, como aborda Williams (1986).

Na verdade, o que ocorre é que não há um consenso sobre a pronúncia do latim vulgar, devido a sua diversidade de dialetos e ao fato de não existirem documentos que comprovem sua existência. Ou seja, trata-se de “*uma língua reconstruída de fragmentos heterogêneos e em grande parte na base de hipótese*” (WILLIAMS, 1986, p. 15). Logo, o latim reconstituído tende a ser preciso e embasado teoricamente o suficiente para servir de comparação capaz de mostrar que o galego mantém certa tradição em sua fonética.

Tendo tal delimitação, segue abaixo o Quadro 1, contendo o alfabeto latino, o galego e o português, acompanhados de suas transcrições fonéticas com base nas Normas (2012), em Amarante (2015) e em Seara, Nunes e Volcão (2015). Tem-se o objetivo de demonstrar o conservadorismo mantido pelo galego, o que o torna ainda próximo do latim reconstituído, e sua comparação com o português, língua que recentemente sofreu alterações na busca pela unificação de sua ortografia (BRASIL, 2008), já que a mesma está presente em todos os continentes:

LATIM RECONSTITUÍDO	GALEGO	PORTUGUÊS
A [a:], [a]	A [a]	A [a], [e]
B [b]	B [b]	B [b]
C [k]	C [s], [k]	C [s], [k]
D [d]	D [d]	D [d], [dʒ]
E [e:], [ɛ]	E [e], [ɛ]	E [e], [ɛ], [i]
F [f]	F [f]	F [f]
G [g]	G [g] ou [h]	G [g], [ʒ], [gw]
H [h]	H [-]	H [-]
I [i:], [i], [y]	I [i]	I [i], [j]
-	-	J [ʒ]
K [k]	-	K [k]
L [l]	L [l]	L [l], [w]
M [m]	M [m]	M [m]
N [n]	N [n]	N [n]
-	Ñ [ɲ]	-
O [o:], [ɔ]	O [o], [ɔ]	O [o], [ɔ], [ʊ]
P [p]	P [p]	P [p]
Q [k]	Q [k]	Q [k], [kw]
R [r]	R [r], [r]	R [r], [r]
S [s]	S [s]	S [s], [z]
T [t]	T [t]	T [t], [tʃ]
-	U [u]	U [u] [w]
V [w]	V [b]	V [v]
-	-	W [w]
X [ks]	X [ʃ], [ks]	X [ʃ], [s], [z], [ks]
Y [y]	-	Y [y]
Z [z]	Z [s]	Z [z], [s]

Quadro 1: Os alfabetos latino, galego e português com suas respectivas realizações fonéticas/ **Fonte:** autores

O Quadro 1, como já foi dito, aborda o alfabeto do latim reconstituído, do galego e do português, juntamente com suas realizações fonéticas. O alfabeto latino, que, de acordo com Amarante (2015), era formado por 23 letras em seu período clássico, formou-se a partir do alfabeto dos povos etruscos que, por sua vez, conceberam o seu a partir do alfabeto grego. Naquele tempo, o alfabeto latino possuía apenas 21 letras, visto que os fonemas Y e Z eram ausentes e, mais tarde, foram trazidos ao latim para a transcrição de palavras gregas (AMARANTE, 2015).

O galego pôde, por certo tempo, ser considerado um dialeto¹¹ localizado no território que compreende a Galiza, visto que, assim como aponta Rodríguez (1996), tal unidade linguística, que se rendeu à imposição da língua castelhana, manteve-se estática durante muitos séculos. Em outras palavras, quase sem cultivo literário após a separação do português, o que contribuiu para um conservadorismo fonético que muito se aproxima do latim, notável em alguns aspectos do falar galego.

No entanto, há grandes esforços para munir tal unidade linguística de instruções normativas, sendo a primeira delas, de caráter sólido e embasado, datada de 1977, denominada de *Bases pra unificación das normas lingüísticas do galego*. Essa iniciativa de normatização, promovida pelo Instituto da Língua Galega, surgiu juntamente com a prática do galego escrito e a hipótese de sua oficialização, seguida de uma série de tentativas e revisões até que se alcançasse a primeira codificação normativa da língua galega, contando com suporte acadêmico e científico, utilizado aqui por nós e denominado *As Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego*, oficializado em 1982. (REAL ACADEMIA GALEGA, 2012).

Como já afirmamos, o galego não foi originado diretamente do latim, mas sim de um romance originado por ele, o galego-português (MONTEAGUDO, 2012). No entanto, não ter se originado diretamente do latim não impediu que o galego mantivesse alguns de seus aspectos. Logo, esse conservadorismo se deve, além da filiação, a questões como o período em que o idioma se manteve estático,

¹¹ José Pereira da Silva (2010) considera dialeto como unidade não autônoma que só pode receber *status* de língua caso circunstâncias político-sociais façam do mesmo um instrumento literário.

abordado por Rodríguez (1996), e por se tratar de uma língua muito antiga, como aborda Bechara (2010):

conjunto com o português propriamente dito, temos o já referido idioma da Galiza, e, além disso, em relação genética um pouco mais remota, o mirandês, o guadramilês e o riodonorês, falados na raia trasmontana. De todos estes quatro idiomas o mais importante, e o que apresenta literatura mais antiga, pois ascende à idade média, é o galego (BECHARA, 2010, p. 18).

Dessa forma, é possível compreender que, em meio a alguns idiomas, o galego vem a ser o mais importante por sua literatura antiga, o que acaba por revelar mais um dos motivos pelos quais o galego possui uma fonética tão conservadora, semelhante à fonética latina em sua pronúncia reconstituída. Portanto, é compreensível o fato de o alfabeto galego ser tão semelhante ao alfabeto latino na quantidade de letras, sendo o do galego também composto pelas 23, e nas realizações fonéticas, como será abordado mais adiante.

Entretanto, as semelhanças ainda notadas entre o galego e o latim não querem dizer que aquele não evoluiu de alguma forma, mas que tal evolução é pequena comparada a de seu vizinho, o português. A língua portuguesa é o idioma oficial do Brasil, de Portugal, da Angola, de Cabo Verde, de Guiné-Bissau, de Moçambique, de São Tomé e Príncipe, e de Timor Leste, graças aos descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI, locais onde os portugueses conseguiram ampliar seu império linguístico (CUNHA e CINTRA, 2008).

Esse império linguístico, conseqüentemente, foi se afastando cada vez mais de sua origem devido às influências encontradas nos territórios penetrados. Como toda língua viva, o português vem evoluindo constantemente, passando, atualmente, por uma reforma ortográfica aprovada pelos oito países lusófonos citados, cujo objetivo é unificar a língua portuguesa nesses territórios. O objetivo dessa nova ortografia é o fortalecimento da língua como um instrumento oficial das nações que dela fazem uso (GEIGER e SILVA, 2009).

Ainda observando o Quadro 3, é possível notar que os alfabetos apresentados possuem semelhanças e divergências, a começar pela quantidade de letras. Como já mencionado, os alfabetos galego e latino possuem 23 letras; no entanto, não são todas iguais. Isso quer dizer que, em latim, existiam letras como “k” e “y”, que não são encontradas no alfabeto galego, assim como existem no galego as letras “ñ” e “u” que não existiam no latim reconstituído.

A explicação desses fatos se pauta no argumento dado pelas *Normas* (2012) de que as grafias “k” e “y” existem em galego somente em palavras advindas de outros idiomas e palavras encontradas em textos do latim medieval. Amarante (2015) explica que, no latim, a representação minúscula da letra “V” é “u”, assim como sua fonética que, quando em posição de semivogal, é representada pelo fonema [w]. Ou seja, entende-se que, tendo uma letra que representasse tal som, o de “u” não se fazia necessário à grafia em seu alfabeto. Já a letra “ñ” trata-se de uma palatização na passagem do latim para o galego.

Quando o assunto é o português, é possível notar o quanto o idioma evoluiu. O alfabeto da língua portuguesa tem, após o Acordo Ortográfico, 26 letras. Foram acrescentadas, de acordo com o Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, as letras “k” “w” e “y” nos casos de nomes próprios e/ou derivados de outras línguas, como “Franklin” e “Kant”, em siglas, símbolos e unidades de medidas. Não ocorre, em português, a letra “ñ” presente no galego, apesar de que, foneticamente, tal letra é equivalente ao dígrafo palatal português “nh”.

A letra “k”, presente hoje no alfabeto da língua portuguesa, não existe no idioma galego, visto que ele é munido da letra “q”, que possui o mesmo som da letra que lhe falta. Além do “q”, a letra “c” possui som de “k” no três idiomas analisados. Porém, no galego e no português, o “c” também possui som sibilante de [s], diferentemente do latim, língua em que o “c” possuía somente o som de [k], como no exemplo dado por Amarante (2015) “Cicëro”, que seria pronunciado em latim reconstituído como [kikëro:]. A letra “q” em português também tem som de

“kw”, como em “aquífero” (GEIGER e SILVA, 2009), exemplo que, antes do Acordo, tinha o “u” marcado com o trema indicando que era pronunciado e átono.

As vogais “e” e “o” em latim e em galego têm as mesmas pronúncias, um aberto e outro fechado, assim como no português, no qual há o “e” de “cadeia” e o “e” de “teto”, o “o” de “orelha” e o “o” de “toca”. Entretanto, de acordo com as tabelas de correspondências entre letras e sons de Seara, Nunes e Volcão (2015), em português também há “e” e “o” átonos, ou seja, ao final das palavras são reduzidas a “i” e “u”, respectivamente, como em “pele” e “pato”.

A letra “g”, em latim, possui somente a pronúncia gutural como em “gota”, nunca como em “página” (AMARANTE, 2015), como ocorre no português. No galego, isso ocorre semelhantemente ao latim; porém, antes de “e” ou “i” é empregado o “u”, formando o dígrafo “gu”, visto que não existe o som palatal de “g+e” ou “g+i” no galego. Em vez disso, emprega-se o “x”, como em “xeral” e “xente”, exemplos encontrados escritos no corpo do texto das *Normas* (2012).

Há de se pensar que, em vez de se empregar o “x” em lugar do “g”, poderia ser empregado o “j”, cuja fonética é idêntica. No entanto, isso não seria possível no latim nem no galego, uma vez que não existe a letra “j”¹² em ambas as línguas. Acredita-se que, devido à ausência do “j” no latim, o galego também não o tem, sendo também empregado o “x” nas ocorrências em que, em português, seria empregado o “j”, como em “jeito”, que é escrito “xeito” em galego.

Nitidamente, o “x” é uma letra muito rica, e é possível observar sua evolução fonética a partir dos três alfabetos apresentados. No latim, Amarante (2015) define tal letra como “dúplice”, pois sempre tem o som difônico de “ks”, como em “táxi”. O galego, por sua vez, também possui o “x” dúplice e, ainda, o som chiado como em “queixo”. Já o português, traz o “x” com quatro representações fonéticas que podem ser observadas nas palavras “queixo”, “próximo”, “exagero” e “táxi”.

¹² As letras “j” e “v”, conhecidas como letras ramistas, só foram incorporadas no alfabeto latino no período do Renascimento (séc. XVI) por Pierre de la Ramée (AMARANTE, 2015).

O “h”, chamado de letra diacrítica por Bechara (2015), não possui som algum no português e no galego, como é possível observar nos exemplos “hoxe” no galego e “hoje” no português. Em ambos os exemplos, o “h” serve somente de letra modificadora de uma consoante para formar um dígrafo. Entretanto, no latim, o “h” não era só uma letra auxiliar e sem som, ele era pronunciado levemente aspirado, como em “hostis” ou “hostel” em inglês.

A pronúncia da letra “l” é semelhante em latim e em galego, visto que é sempre pronunciada lateralmente como em “cola” e “pala”, mas nunca como a semivogal u [w], como em “quadril” no português. No entanto, para Seara, Nunes e Volcão (2015), dependendo do dialeto brasileiro, o “l” final pode ser pronunciado como em “lata” e “mal”, como ocorre na pronúncia galega e latina.

Tanto no português quanto no galego, Seara, Nunes e Volcão (2015) e as *Normas* (2012) concordam que o “r” possui duas representações fonéticas, sendo [r] empregada no começo das palavras como em “rato” e “roda” e o [r] em posição intervocálica como em “aro” ou “prato”. No latim, ocorre que o “r” latino só possui a pronúncia vibrada na ponta da língua, semelhante ao rosar de um cachorro, como aborda Amarante (2015).

A letra “s” é admitida no galego e no latim apenas com o som surdo, como em “russo”, exemplo dado por Amarante (2015), e nunca com som de [z] como em “rosa” no português, que apresenta as duas pronúncias. Já a letra “z”, letra grega introduzida no latim junto com o “y”, possui som de [z] no latim, como em “zebra”, diferente do galego que só admite “z” com som de [s]. Em contrapartida, o português abarca tanto o “z” de zebra, quanto o “z” de “veloz”.

A letra “v” possui um som diferente em cada uma das línguas abordadas. No latim, como já mencionado, é representado como “u” em edições modernas de textos latinos, o que reflete em sua pronúncia. Amarante (2015) cita o exemplo de “v” latino na palavra “iuuenis”. No galego, o “v” possui o som bilabial de “b”, como em “vento”, que é pronunciado como “bento”. Já no português, de acordo

com Bechara (2015, p. 71), o “v” é proferido a partir da zona de articulação labiodental, como em “vaso”.

Diante de toda essa análise, é possível compreender que o galego ainda conserva muitos traços do latim reconstituído, diferentemente do português que muito se distanciou no decorrer do tempo. Também é notável uma escala evolutiva entre os três idiomas, sendo a origem no latim, passando pelo galego, estático por certo tempo, e o português, que seguiu em evolução retendo inúmeras influências das línguas e dialetos com os quais entrou em contato.

Considerações finais

A partir do resgate da origem do galego-português, romance medieval considerado arcaico devido a questões histórico-evolutivas, percebeu-se que, apesar da origem comum, as línguas galega e portuguesa seguiram caminhos evolutivos distintos, inclusive no que diz respeito ao cultivo literário. Isso, no entanto, não impediu que houvesse semelhanças fonéticas capazes de tornar tais idiomas mutuamente inteligíveis.

A hipótese levantada para a questão-problema aqui abordada foi confirmada, uma vez que, de fato, a comparação entre os alfabetos latino, galego e português demonstrou uma forte aproximação entre a realização fonética da língua latina e da galega. Acredita-se que, por hoje ser a língua latina pouco dinâmica e mutável, típico de uma língua não viva, de acordo com os pressupostos aventados por Almeida (2005), sua fonética seria pouco aproximada daquela praticada no galego, língua que, mesmo territorialmente limitada, mantém-se oralizada e viva na região da Galiza, sendo alvo de várias tentativas de normatização da escrita, o que daria força e credibilidade ao idioma diante do castelhano, primeiro idioma oficial de Espanha, também manejado na Galiza. Todavia, ocorreu o contrário: a interrupção do cultivo literário e manutenção verbalizada do galego acabou por torná-lo estático, mais aproximado de sua origem, o latim.

Com base em pressupostos da fonética histórica e da história da língua portuguesa, procedeu-se a um estudo comparativo, que foi didatizado por meio de um quadro, entre os três idiomas selecionados em virtude da inter-relação histórica e evolutiva. Com tal estudo, baseado documentalmente nas *Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego*, construídas conjuntamente entre a Real Academia Galega e o Instituto de Língua Galega, foi possível depreender que o galego é idioma de grande importância histórica graças à sua antiga literatura, ponto que revela um dos motivos pelos quais o galego possui uma fonética tão conservadora e bastante aproximada da fonética latina reconstituída. Além do mais, o português, embora com vários pontos fonéticos comuns ao galego, foi tomando realizações fonéticas distintas e múltiplas por força do contato linguístico com diversos povos nos países colonizados durante a expansão marítima. Isso fez com que a língua portuguesa adquirisse inúmeras realizações fonéticas afastadas das ocorridas na pronúncia reconstituída da língua latina.

Assim sendo, sem a pretensão de esgotar o assunto, apontamos contribuições que permeiam a história e o estudo de línguas românicas, constituindo uma fonte comparativa entre três idiomas foneticamente assemelhados, mas com várias nuances a serem destacadas, como de fato o foram. Fica claro, pois, que a área da fonética histórica e a da história da língua portuguesa são nichos férteis para o desenvolvimento de pesquisas comparativas, de caráter histórico e documental, permitindo a construção de saberes múltiplos a respeito do português de suas línguas irmãs.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 45. ed. SP: Saraiva, 2005.

AMARANTE, José. *Latinitas - leitura de textos em Língua Latina. Fábulas mitológicas esópicas, epigrama, epístolas*. Salvador: EDUFBA, 2015.

AREÁN-GARCIA, Nilsa. “A História e a Evolução das Línguas na Galiza, em Portugal e no Brasil”. *Revista Philologus*, ano 17, n. 50. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/50/01.pdf>. Acesso em: 16 de abr. de 2017.

BANHOS, Alexandre. “A Galiza, fronteira de Portugal com Espanha”. Portal Galego da Língua, 2006.

Disponível em: http://agal-gz.org/faq/lib/exe/fetch.php?media=agalia:n39_a_galiza_frenteira_de_portugal_com_espanha.pdf. Acesso em: 16 de abr. de 2017.

Bases para Unificación das Normas Lingüísticas do Galego. Madrid: Ediciones Anaya S. A., 1977. Disponível em: <http://agal-gz.org/mais/decretofilgueira/wp-content/uploads/sites/9/2015/05/Bases-pr%C3%A1-Unificaci%C3%B3n-das-Normas-Ling%C3%BC%C3%ADsticas-do-Galego-1977.pdf>. Acesso em: 18 de abr. de 2017.

BECHARA, Evanildo. *Estudo da língua portuguesa: textos de apoio*. Brasília: FUNAG, 2010. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/696-Estudos_da_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 20 de abr. de 2017.

_____. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. 38. ed. rev. ampl. RJ: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. Decreto nº 6.583 de 29 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm. Acesso em: 19 de abr. de 2017.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. “Como, onde e quando nasceu a Língua Portuguesa?”. In: *Museu da Língua Portuguesa*, 2009, p. 06, 19, 22, 34. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/71074178/Como-e-Quando-Nasceu-a-Lingua-Portuguesa>. Acesso em: 14 de abr. de 2017

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 6. ed. RJ: Livraria Acadêmica, 1974.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis Felipe Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5. ed. RJ: Lexicon, 2008.

GEIGER, Paulo; SILVA, Renata de Cássia Meneses da. *A nova Ortografia sem mistérios: do ensino fundamental ao uso profissional*. RJ: Lexicon, 2009.

MONTEAGUDO, Henrique. “A Galiza e o espaço linguístico-cultural de expressão portuguesa”. In: LOBO, Tânia; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne; RIBEIRO, Silvana (orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 51-64. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-06.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2017.

NUNES, Joaquim José. *Compêndio de Gramática Histórica*. 7. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1969.

OTHERO, Gabriel de Ávila. *Introdução à História da Língua Portuguesa*. Pará de Minas (MG): Virtual Books Online, 2003. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwidjdCupfOAhVDD5AKHb2EBzAQFggIjMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.uern.br%2Fprofessor%2Farquivo_baixar.asp%3Farq_id%3D4824&usg=AFQjCNERRdc51B1LHtOo6ZMZeSRyJqt7pw&bvm=bv.128617741,d.Y2I&cad=rja. Acesso em: 15 de abr. de 2017.

REAL ACADEMIA GALEGA. *Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego*. Instituto da Língua Galega, 23. ed., 2012. Disponível em: <http://academia.gal/documents/10157/704901/Normas+ortogr%C3%A1ficas+e+morfol%C3%B3gicas+do+idioma+galego.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2017.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. “Galego e português modernos: um estudo comparativo”. *Revista Philologus*, RJ, v. 6, p. 30-37, 1996. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2\(6\)30-37.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2(6)30-37.html). Acesso em: 15 de abr. de 2017.

SEARA, Izabel Christiane; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazarotto. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. SP: Contexto, 2015.

SILVA, José Pereira da. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 1. ed. RJ: Intragráfica, 2010.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Tradução de Celso Cunha. Paris: Martins Fontes, 1982. Disponível em: https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/158086/mod_resource/content/1/TEYSSIER_%20HistoriaDaLinguaPortuguesa.pdf. Acesso em: 15 de abr. de 2017.

WILLIAMS, Edwin. *Do Latim ao Português*. 4. ed. Tradução de Antônio Houaiss. RJ: Tempo Brasileiro, 1986.

Comunidades quilombolas para a área de Letras: levantamento bibliográfico do português preto de um Brasil multilíngue

Davidson Martins Viana Alves¹

Black Power é dar poder às pessoas que não tiveram poder de determinar o seu destino (Huey Newton)

Ninguém vai lhe ensinar sua verdadeira história, seus verdadeiros heróis, se eles sabem que esse conhecimento irá lhe libertar. (Assata Shakur)

Considerações iniciais

Este trabalho busca discutir a questão etnolinguística de comunidades de prática, configuradas massivamente em comunidades quilombolas, denominados aqui como territórios pretos. O foco de investigação é interdisciplinar, porque o tema de estudo nitidamente sugere isso, seja pelo viés histórico, político e/ou de contato linguístico que há no processo de escravização de negros africanos multilíngues no Brasil, seja pelo viés social e cognitivo da configuração de comunidades de práticas antropologicamente situadas (ECKERT, 2000, 2012).

Há muitos trabalhos de descrição linguística da realidade dialetal do Brasil, que, no entanto, não levam muito em conta o contato linguístico e interdialeto. Dificilmente se encontram, na historiografia bibliográfica desses estudos, trabalhos que versem sobre a realidade linguística do Brasil em contato com línguas africanas ou variedades de uma língua portuguesa negra. A partir dessa lacuna dos estudos linguísticos sobre o Português Brasileiro é que se deseja observar e investigar.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (Linguística) da Universidade Federal Fluminense (UFF, 2017), Pós-graduando em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ) pelo Colégio Pedro II (CP II). Licenciado em Letras: Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2014) e Licenciando em Letras: Português/Francês pela UFRJ.

Mostra-se importante estabelecer a definição de que quilombolas são descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos. Comunidades Quilombolas, terreiros de Umbanda e de Candomblé e comunidades periféricas/populares denominadas Favelas são reflexos da África no Brasil, primeiramente por uma questão histórica de ocupação e de uso de tais terras e de espaços caracterizados majoritariamente como negros (exemplo: terras compradas por negros libertos, da posse de terras destinadas a igrejas, de terras abandonadas pelos proprietários por algum problema pessoal, etc), e, posteriormente, pelo fato social desses territórios abrigarem a noção africana de coletivo, de práticas sociais comuns e de preservação e manutenção de uma identidade e cultura única, ancestral e milenar.

Há uma série de equívocos em relação ao que seja, realmente, um quilombo. Essa interpretação faz com que muitos cidadãos brasileiros achem que os quilombos existiram somente durante o período da escravidão. Ao fazer uma pesquisa informacional e informal, nota-se que raros são os que sabem que essas comunidades negras também foram formadas por pessoas que ocuparam e/ou compraram terras livres e isoladas, que receberam terras como doação e/ou herança. Ao se comentar sobre essa realidade atual, contemporânea, existente no seu próprio estado de moradia e até na mesma cidade, muitos ficam surpresos e curiosos.

De acordo com a Fundação Cultural Palmares (FCP) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) são poucas as comunidades quilombolas que possuem os títulos de propriedade de suas terras. Esse é um dado legal de suma importância para que se possa entender a conjuntura entre essas comunidades tituladas e as outras que não o são. A saber, o INCRA é um órgão do governo federal responsável pelo processo administrativo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos Remanescentes de Comunidades dos Quilombos. Sua principal missão é executar a reforma agrária e realizar o

ordenamento fundiário nacional. O INCRA foi criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970 e está implantado em todo o território nacional por meio de 30 Superintendências Regionais, tendo a sede nacional em Brasília.

Segundo o seu site², na aba apresentação, a FCP foi fundada em 22 de agosto de 1988, pelo Governo Federal, como a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). Esta Fundação é muito importante para esse estudo, pois segue uma política cultural igualitária e inclusiva, que busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Vale ressaltar, ainda, que seu lema principal é ter um “comprometimento” com o combate ao racismo, à promoção da igualdade, à valorização, difusão e preservação da cultura negra; inclui-se aqui, também, o conceito de “cidadania” no exercício dos direitos e garantias individuais e coletivas da população negra em suas manifestações culturais, bem como o conceito de “diversidade”, no que concerne o reconhecimento e o respeito às identidades culturais do povo brasileiro.

De acordo com Observatório Quilombola, do grupo koinonia³, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (doravante SEPPIR) estima que há aproximadamente quatro mil comunidades quilombolas em todo território nacional. Dentre elas, 1826 comunidades quilombolas foram oficialmente registradas pela FCP, do Ministério da Cultura, e 1167 estão em processos de regularização fundiária.

A partir do que prevê o Art. 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, que regulamenta o procedimento de regularização fundiária, o termo quilombo assumiu um novo significado, não sendo mais ligado ao conceito de grupos formados por escravos fugidos: *Art. 68.*

² <http://www.palmares.gov.br/quem-e-quem> - acesso em 11/12/2017 às 13h12

³ <http://www.koinonia.org.br/oq/oquilombo.asp> - acesso em 11/12/2017 às 13h21

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (ADCT da CF1988).

Etnolinguística: Contato, Variação e Diversidade Linguística no Brasil

No que se refere à variação e ao contato linguístico, Oliveira (2003) e Morello & Oliveira (2007) afirmam que quando se fala em diversidade linguística do Brasil, pensa-se, predominantemente, na diversidade interna à própria língua portuguesa (em seus diversos níveis de análise gramatical: fonologia, morfologia, sintaxe, semântico, discurso...), o que ocorre principalmente pelo predomínio, na ciência da linguagem em geral, de uma tradição do monolinguismo e de uma política linguística intencionalmente monolinguista.

Essa questão é bastante curiosa, pois, como corrobora Calvet (2007), as políticas linguísticas e sua gestão deveriam ter relação direta com o plurilinguismo, uma vez que nasceram da necessidade de se entender as comunidades humanas por meio de suas línguas. Sem falar que se deve evidenciar e divulgar o que consta na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, segundo a qual a língua de uma comunidade tem direito à presença, integração e manutenção identitárias (OLIVEIRA, 2003).

Sabe-se que o Brasil é um país de dimensão continental, com muitos quilômetros de fronteiras internacionais e interestaduais. Desse modo, segundo os autores supramencionados, é totalmente inegável sua realidade de diversidade linguística, que atualmente configura-se de mais de 180 línguas minoritárias (e minorizadas), entre elas indígenas, afro-brasileiras, de imigração, de herança e de fronteira.

O Brasil tem hoje, como línguas oficiais, o português e a LIBRAS, segundo o Art. 13. da Constituição, aqui transcrito: *A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil*, e o Decreto que regulamenta a Lei, n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS e o Art. 18 da

Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que afirma que a LIBRAS é uma língua oficial usada pelos surdos, sendo incluída como nossa língua oficial desde então.

Análise e Avaliação de Políticas Linguísticas

No que tange à avaliação de política linguística, Truchot (2008) estabelece que o campo das intervenções políticas sobre questões linguísticas é delimitado e definido essencialmente pela natureza das intervenções e pela identidade dos atores. Ou seja, a partir disso, propõe-se que análises do campo de pesquisa das políticas linguísticas devam ser articuladas a outras dimensões que não somente a linguística, mas também as dimensões de políticas sociais, ideológicas, econômicas, ambientais, entre outras. Nessa perspectiva, analisam-se, criticamente e objetivando um caráter informacional, dois decretos vinculados à Constituição Federal do Brasil que versam sobre a questão quilombola.

Após uma vasta pesquisa legislativa sobre a questão quilombola, somente foi possível encontrar dois decretos que foram acrescentados ao Art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal. O primeiro, de nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. O segundo, de nº 6.261, de 20 de novembro de 2007, que dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, dando ainda outras providências.

O Decreto de 2003 trata de uma questão mais geral, englobando os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas, sobre o qual versa o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Essas comunidades podem ser consideradas remanescentes de quilombos, porque são compostas por grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica

própria, dotados de relações territoriais específicas e com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Além disso, vale destacar que compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades quilombolas, com vistas ao estabelecimento de convênios, contratos e acordos com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, ONGs e entidades privadas, observada a legislação pertinente. Compete à SEPPIR assistir e acompanhar o MDA e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir os direitos étnicos e territoriais dos remanescentes das comunidades dos quilombos. Compete ao MinC, por meio da FCP, assistir e acompanhar o MDA e o INCRA nas ações de regularização fundiária para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento previsto neste Decreto.

Por outro lado, o Decreto de 2007, que possui um caráter mais específico e objetivo, trata das ações que constituem a Agenda Social Quilombola, que foi implementada por meio do Programa Brasil Quilombola. Essa Agenda está sendo desenvolvida de forma integrada pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil, sob a coordenação da SEPPIR.

A Agenda compreenderá ações voltadas ao acesso à terra, à infraestrutura e à qualidade de vida, à inclusão produtiva e desenvolvimento local e à cidadania. Assim, tais ações alcançarão prioritariamente as comunidades quilombolas com índices significativos de violência, baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social. Ademais, a SEPPIR e o Comitê Gestor, em articulação com o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), promoverão o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle social e de participação da sociedade

civil na implementação, acompanhamento, fiscalização, avaliação dos projetos e ações da Agenda Social Quilombola.

Ambos os decretos encontram-se nos anexos desse trabalho, em sua totalidade, para que se possam analisar esses documentos oficiais posteriormente. No entanto, vale ressaltar que não há nenhuma política linguística desenvolvida especificamente sobre a realidade linguística quilombola do Brasil. Ou seja, há muitas definições e propostas de trabalhos e de estudos para os campos da sociologia, história, economia ou biologia, por exemplo, mas pouquíssimas (para não dizer nenhuma) no campo da linguagem, da descrição linguística dessas comunidades de fala tão diversa. Há uma proposta do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional) do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que é um grande sonho de qualquer sociolinguista, mas que ainda encontra-se na fase do Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL, que vê a diversidade linguística do Brasil como patrimônio cultural brasileiro (CHACON *et al.*, 2014).

De acordo com Morello (2012), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1948, mas vista em Oliveira (2003), faz intersecção na história do Decreto Federal 7.387/2010 (dos Povos Tradicionais do Brasil, Quilombola, Indígenas e de Imigração), que criou o INDL. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos:

Art. 1º

Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se autoidentifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação natural e coesão cultural entre seus membros. A denominação língua própria de um território faz referência ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço.

Art. 8º.

1 - Todas as comunidades linguísticas têm direito a organizar e gerir os recursos próprios, com a finalidade de assegurar o uso de sua língua em todas as funções sociais.

2 - Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor dos meios necessários para assegurar a transmissão e a continuidade de futuro de sua língua.

Segundo Morello (2012, p. 38), *a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos oferece importantes parâmetros para esse novo entendimento sobre as comunidades linguísticas e suas funções na atualidade*. Ademais, a autora relata que na proposição dessa Declaração, *a concepção de comunidade linguística sugere uma territorialidade geográfica e simbólica para a língua, uma vez que engloba seu espaço de uso e circulação e a autoidentificação do falante com ela*.

Cabe mencionar que os quilombolas tentam ao máximo manter e cultivar as tradições de seus antepassados por meio de diversas expressões religiosas, culturais, sociais etc. A título de exemplificação, pode-se citar a Festa do Preto Velho pela comunidade de São José da Serra, no município de Valença, RJ; a Festa da Consciência Negra, na Ilha de Marambaia, RJ e a Casa de Artesanato do Quilombo Campinho da Independência, em Paraty, RJ.

Levantamento, Mapeamento e Revisão Bibliográfica

Há uma lacuna muito grande em termos de bibliografia acerca das comunidades quilombolas no que se refere aos estudos de linguagem. Essa afirmação pode ser comprovada a partir da exposição abaixo dos 126 Programas de Pós-graduação (PPGs) de Letras, vinculados à ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. Ver: <http://anpoll.org.br/portal/programas-de-pos-graduacao-associados/>) e, a partir disso, nas bibliotecas digitais e nos acervos de teses e dissertações desses programas, até o ano de 2016.

De todos os trabalhos finais de conclusão de curso de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, da grande área Letras/Linguística, analisados nos 126 PPG, foram encontrados cerca de 59 trabalhos que versam sobre a questão quilombola. No entanto, cabe comentar que há somente cerca de 12 trabalhos que realmente em seu título e resumo evidenciam os termos “quilombo”/“quilombola”. Entende-se que por razões político-ideológicas, seja a partir de um viés teórico ou de uma decisão metodológica, no restante dos trabalhos há os termos “português afro-brasileiro”, “português afro-indígena”, “português rural” de comunidades periféricas e isoladas.

Esses trabalhos somente foram encontrados a partir de uma análise dos resumos de todos os trabalhos que se inseriam em linhas de pesquisa interdisciplinares ou que de certa forma se apoiavam nos aspectos históricos e/ou sociais na linguagem. Desse modo, foi possível encontrar alguns outros que versavam sobre a questão do português rural de áreas quilombolas e do português afro-brasileiro em geral. Mesmo assim, essa realidade configura cerca de 48 trabalhos, ou seja, um número ínfimo para um tema tão importante para os estudos linguísticos no Brasil.

Ao detalhar os trabalhos encontrados de acordo com os PPGS das cinco regiões do Brasil, constata-se que há 30 produções para o **Nordeste**, com especial destaque da UFBA (com 26 trabalhos de orientandos do Prof. Dr. Dante Lucchesi, da Prof.^a Dr.^a Ilza Ribeiro e do Prof. Dr. Alan Baxter), 22 produções para o **Sudeste**, com importante ressalva à USP (com 9 trabalhos sob orientação da Prof. Dr. Margarida Petter), 6 produções para o **Sul**, 1 para o **Norte** e nenhum para o **Centro-Oeste**. Além disso, cabe ressaltar que não há nenhum trabalho que tenha estudado as comunidades quilombolas do RJ.

REGIÃO NORDESTE

– **Pernambuco** (UNICAP Mestrado em Ciências da Linguagem; UFPE: PPG Letras).

- SILVA, Odailta A. da. A influência africana no português em Pernambuco: um mergulho em Ascenso Ferreira. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). UFPE. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/2011/dissertacoes/diss-Odailta-Alves-Silva.pdf>.

- SILVA, Sivaldo C. da. Toponímia Afro-indígena do Vale do Ipojuca. Dissertação (Mestrado em Letras). UFPE. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13307>.

– **Bahia** (UNEB: [PPG Crítica Cultural](#), [PPG Estudo de Linguagem](#); UFBA: [PPG Língua e Cultura](#), [PPG Literatura e Cultura](#); UEFS: [PPG em Estudos Linguísticos](#), [PPG em Estudos Literários](#); UESB [PPG em Letras: Cultura, Educação e Linguagens](#); UESC: [PPG Letras](#)).

- SANTOS, Gildásio A. Memória, identidade e linguagem: a comunidade quilombola do Quenta sol (Tremedal- BA). Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens). UESB. 2013. Disponível em: http://www.uesb.br/ppgcel/dissertacoes/2011/Dissertacao_Gildasio.pdf.

- CARDOSO, Cássia E. R. Silva. O processo de construção identitária da comunidade quilombola da Barra – Rio de Contas/BA). Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens). UESB. 2014. Disponível em: <http://www.uesb.br/ppgcel/dissertacoes/2012/Cassia%20Eugenia%20Reis%20Silva%20Cardoso.pdf>

- MENDONÇA, Abílio M. M. de. Estudo onomasiológico do vocabulário da sexualidade em falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). UNEB. 2013. Disponível em: http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2013/06/mendonca_abilio.pdf.

- OLIVEIRA, Sandra C. de. “Nós” e “A Gente” em Caibongo: aspectos sócio-históricos e sóciolinguísticos de uma comunidade afro-brasileira. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). UNEB. 2008. Disponível em: http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2011/09/carneiro_sandra.pdf.
- CARMO, Jeovânia S. do. Livro de batismo de filhos de escravos da Chapada Diamantina-Bahia: edição e estudo dos antropônimos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Acesso de artigo sobre a dissertação: [http://www.josepereira.com.br/~simelp_anais_simposio11\(12\).pdf](http://www.josepereira.com.br/~simelp_anais_simposio11(12).pdf).
- RODRIGUES, Evani P. A concordância nominal de gênero em sintagmas nominais: um estudo contrastivo entre comunidades rurais baianas e Luanda-Angola. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). 2013. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/mel/?page_id=59.
- SILVEIRA, Isabel S. A expressão de futuro na fala popular do interior do Estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em LÍNGUA E CULTURA). UFBA. 2015.
- SANTOS, Lanuza L.. A ordem verbo-sujeito: uma análise sociolinguística da fala popular do interior do estado da Bahia. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8370/1/Lanuza%20Lima%20Santos.pdf>
- ASSIS, Telma S. B. A regência variável dos verbos de movimento no português popular do interior do Estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8406/1/Telma%20Souza%20Bispo%20Assis.pdf>.
- OLIVEIRA, Luanda A. O uso variável do artigo definido na comunidade afro-brasileira de Helvécia-Bahia. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8474/1/Luanda%20Almeida%20F%20de%20Oliveira.pdf>.

- SOUZA, Jurgen A. de. As estruturas reflexivas no português afro-brasileiro. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8574/1/Jurgen%20Alves%20de%20Souz a.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8574/1/Jurgen%20Alves%20de%20Souz%20a.pdf).
- MENDES, Elisângela dos P. A flexão de caso dos pronomes pessoais no português popular do interior do estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2009. Acesso de artigo sobre a dissertação: <http://www.inventario.ufba.br/12/A%20atuacao%20das%20variaveis.pdf>.
- PONTE, Vanessa. A indeterminação do sujeito no português popular do interior do Estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8648/1/Vanessa%20Ponte.pdf>.
- NOVAES, José C. A. O parâmetro do sujeito nulo no português popular do interior do Estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2007.
- MENDES, Rute P. S. O perfil da alternância do sujeito nós e a gente em Santo Antônio de Jesus: um recorte do português popular do interior do Estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2007.
- ANTONINO, Vivian. A concordância nominal em predicativos do sujeito e estruturas passivas no português popular do interior do Estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12040/1/Vivian%20Antonino%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- OLIVEIRA, Vivian M. O uso do modo subjuntivo em orações relativas e completivas no português afro-brasileiro. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11343/1/Vivian%20Meira%20de%20Oliveira%20P1.pdf> (parte I) e em

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11343/2/Vivian%20Meira%20de%20Oliveira%20P2.pdf> (parte II).

- CÔRTEZ JUNIOR, Moacir da S. Clivadas e pseudo-clivadas: um estudo de suas realizações estruturais no português rural afro-brasileiro. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2006.
- CARVALHO, Guilhermina M^a B. M. de. A inacusatividade na fala de comunidades rurais afro-brasileiras isoladas. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10969/1/Dissertacao%20Guilhermina%20de%20Carvalho.pdf>.
- SANTOS, Sônia M. C. dos. A variação no uso do modo subjuntivo no português afro-brasileiro. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11600/1/S%C3%B4nia%20Moreira%20Coutinho%20dos%20Santos.pdf>.
- ARAÚJO, Silvana. Nosso, da gente e de nós: um estudo sociolinguístico da expressão de posse no português rural afro-brasileiro. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11603/1/Silvana%20Silva%20de%20Farias%20Ara%3%BAjo.pdf>.
- SILVA, M^a Cristina V. F. Objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro. 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11610/1/Maria%20Silva.pdf>.
- ANDRADE, Patrícia R. de. Um fragmento da constituição sócio-histórica do português do Brasil - variação na concordância nominal de número em um dialeto afro-brasileiro. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2003.
- BURGOS, Luiz E. S. de. Estratégias de uso das relativas em uma comunidade de fala afro-brasileira. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2003.

- SILVA, Jorge A. A. da. A concordância verbal no português afro-brasileiro: um estudo sociolinguístico de três comunidades rurais do Estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2003.

SILVA, Deijair F. O futuro em Helvécia e em Cinzento: um estudo do uso das formas perifrásticas e simples no português rural afro-brasileiro. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). UFBA. 2003.

– **Rio Grande do Norte** (UFRN: PPG em Estudos da Linguagem; UERN: PPG em Letras).

– **Sergipe** (UFS: PPG Letras).

– **Alagoas** (UFAL: PPG Letras e Linguística).

– **Piauí** (UFPI: PPG Letras e PPG Letras: Estudos Literários e Estudos de Linguagem; UESPI: Mestrado Acadêmico em Letras).

– **Paraíba** (UFPB: PPG Linguística, PPG Letras; UFCG: PPG em Linguagem e Ensino).

- LIMA, Fernanda B. de. Comunidade quilombola Caiana dos Crioulos: um estudo sociovariacionista. Tese (Doutorado em Linguística). UFPB. 2014. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2014/05/imagesTese completa - Fernanda Barboza de Lima.pdf>.

– **Ceará** (UFC: PPG Letras, PPG Linguística, PPG em Estudos da Tradução; UECE: PPG em Linguística Aplicada).

- SANTOS, Georgiana M. O. Um saber semioticamente construído: a visão de mundo no léxico do Quilombo Jamarý dos Pretos - Turiaçu/MA. Dissertação (Mestrado em Letras. UFC. 2013.

REGIÃO SUDESTE

– São Paulo (USP: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, PPG Língua Italiana, USP PPG Estudos Judaicos e Árabes, PPG Língua Japonesa, PPG Literatura Portuguesa, Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, PPG Teoria Literária, PPG Linguística, PPG Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana, PPG Língua e Literatura Alemã, PPG em Estudos da Tradução, Filologia e Língua Portuguesa, PPG Literatura Brasileira, Estudos Linguísticos, Literários e Traductológicos em Francês, PPG Língua Russa, PPG Letras Clássicas; UNITAU: PPG Linguística Aplicada; UNIFRAN: Mestrado em Linguística; UNICSUL-SP: PPG Linguística; UNICAMP: PPG de Teoria e História Literária, PPG Linguística, PPG Linguística Aplicada; UNESP: SJRP PPG Estudos Linguísticos, SJRP PPG Letras, Assis PPG Letras, Araraquara PPG em Estudos Literários, Araraquara PPG em Linguística e Língua Portuguesa SP; UFSCar: PPG em Linguística, PPG Estudos em Literatura; PUC-SP PEPG em Literatura e Crítica Literária, PPG Língua Portuguesa, PPG Linguística Aplicada, Mackenzie PPG em Letras).

- OLIVEIRA, Edna dos S. Devoção, tambor e canto: um estudo etnolinguístico da tradição oral de Mazagão Velho. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-22122015-101109/pt-br.php>.
- VILELA, Ilca. Afirmção da identidade no discurso quilombola em perspectiva semiótica: o caso das bonecas pretas do Quilombo de Conceição das Crioulas. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-25052015-153151/pt-br.php>.
- SIMOES, Everton M. África Banta na região diamantina: uma proposta de análise etimológica. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral). 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-26052014-104009/pt-br.php>.

- ARAÚJO, Paulo J. P. Aspectos semântico-cognitivos de usos especiais das preposições para e em na fala de comunidades quilombolas. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral). 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-17082009-161718/pt-br.php>.
- SILVA, Jair F. C. da. O português afro-indígena de Jurussaca/PA: revisitando a descrição do sistema pronominal pessoal da comunidade a partir da textualidade. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-28052014-123049/pt-br.php>
- CAMPOS, Ednaldo A. A sintaxe pronominal na variedade afro-indígena de Jurussaca: uma contribuição para o quadro da pronominalização do português falado do Brasil. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18032015-174310/pt-br.php>.
- BORGES, Patrícia de S. Línguas africanas e Português Brasileiro: análise historiográfica de fontes e métodos de estudos no Brasil (séc. XIX-XXI). Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral). 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-06082015-114127/en.php>.
- SOUZA, Antonio C. S. de. A concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo na fala da comunidade quilombola da Caçandoca. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral). 2000. Acesso de artigo sobre a dissertação: <http://www.sociodiaeto.com.br/edicoes/8/09052011091245.pdf>.
- CUNHA, Ana S. de A. A atuação do 'Parâmetro do Sujeito Nulo' na variedade popular do português falado nos quilombos do Maranhão. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). 2003.

- ALMEIDA, Norma. L. F. de. Sujeito nulo e morfologia verbal no português falado por tres comunidades do interior da Bahia. Tese (Doutorado em Linguística). 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000386782>.

– **Minas Gerais** (UNIVAS PPG Mestrado C. da Linguagem; UNINCOR PPG Letras; UNIMONTES PPG em Letras: Estudos Literários; UFV: PPG Letras; UFU: PPG Letras, PPG Estudos Linguísticos; UFMG: PPG Estudos Linguísticos, PPG Estudos Literários; UFJF PPG Linguística, PPG em Letras Estudos LiteráriosMG; UFOP: PPG em Letras; UFSJ: Mestrado em Letras, PUC-MINAS: PPG em Letras; CES-JF-MG: PPG Mestrado em Letras: Literatura Brasileira; CEFET MG: PPG em Estudos de Linguagens).

- MENDES, Andreia A. A ausência ou a presença de artigo definido diante de nomes próprios na fala dos moradores da zona rural de Abre Campo e Matipó-MG. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG. 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARCO-7X3N4Z/1141m.pdf?sequence=1>.

- QUEIROZ, Sônia M^a de M. A Língua do Negro da Costa: Um Remanescente Africano em Bom Despacho/MG, 1885. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG. Acesso de artigo sobre a dissertação: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/4498/4271>.

- LIMA, Emanoela C. A toponímia africana em Minas Gerais. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR96LNKL/a_toponimia_africana_em_minas_gerais_emanuela_lima.pdf?sequence=1.

- VEADO, Rosa M^a. A. Comportamento Linguístico do Dialeto Rural. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG. 1980.

- CORDEIRO, Maryelle J. Estudo linguístico no Vale do Jequitinhonha: o léxico de Minas Novas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG. 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-98BJJX>.
- RIBEIRO, Gisele A. O vocabulário rural de Passos/Minas Gerais: um estudo linguístico nos Sertões do Jacuhy. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR8TBNKY/ovocabulrioruraldepassos.pdf?sequence=1.
- AJAYI, Tayo J. Empréstimo e Variação Interlingüística: o iorubá em contato com o português no Brasil. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UFMG. 2002.
- COELHO, M^a. do Socorro V. Os Gurutubanos: língua, história e cultura Maria do Socorro Vieira Coelho. Tese (Doutorado em Letras. PUC-Minas. 2010. – **Rio de Janeiro** (UFRJ: Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, PPG em Linguística, PPG Ciência da Literatura, PPG Letras Clássicas, PPG Letras Neolatinas, PPG Letras Vernáculas; UFF: PPG Estudos de Linguagem, PPG Estudos de Literatura; UERJ PPG Letras; PUC-RIO PPG Literatura, Cultura e Contem, PPG Estudos da Linguagem).
- LUCCHESI, Dante E. R. A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afrobrasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil. Tese (Doutorado em Linguística). UFRJ. 2000.
- MELO, L. Variação na concordância de número em duas comunidades rurais afro-brasileiras. Dissertação. Dissertação (Mestrado em Linguística). 2003.
- MELO, Luciana de. Topicalização e cultura de oralidade. Tese (Doutorado em Linguística). 2013. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/poslinguistica/wp-content/uploads/2013/05/melo-l.pdf>.

- SOUSA, José H. B. Metáforas e contexto cultural na Comunidade quilombola de Cipoal dos Pretos. Tese (Doutorado em Linguística). 2014. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/poslinguistica/wp-content/uploads/2014/10/SousaJHB.pdf>

– **Espírito Santo** (UFES: PPG Letras).

REGIÃO SUL

– **Paraná** (UNIOESTE: PPG Letras; UNICENTRO: Mestrado em Letras; UFPR: PPG Letras; UEPG: PPG em Linguagem, Identidade e Subjetividade; UEM PPG Letras, PPG Estudos da Linguagem; UEL PPG Letras).

- NASCIMENTO, Evelise dos S. A realidade de uma comunidade negra rural de Ponta Grossa/PR em contexto escolar: Identidade negra e racismo. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Disponível em: http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1230.

– **Santa Catarina** (UNISUL: PPG Ciências da Linguagem; UFSC: PPG em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, PPG em Estudos da Tradução, PPG Linguística, PPG Literatura; UFFS: PPG Estudos Linguísticos).

– **Rio Grande do Sul** (URI PPG Letras Literatura Comparada, UPF PPG Letras, UNISINOS PPG Linguística Aplicada, UNISC PPG LetrasRS, UNIRITTER PPG em Letras Mestrado; UFRGS PPG Letras; UFPel PPG em Letras; UCS/ UniRitter: PPG Letras, Cultura e Regionalidade; UCPel PPG em Letras; PUC-RS: PPG Letras; FURG: PPG Letras História da Literatura).

- SOUZA, Antonio C. S. de. Africanidade e contemporaneidade do português de comunidades afro-brasileiras no RS. Tese (Doutorado em Letras). UFRGS.

Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/122568>.

- ALMEIDA, Alessandra P. de. A concordância verbal na comunidade de São Miguel dos Pretos, Restinga Seca, RS. Dissertação (Mestrado em Letras). UFRGS. 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/7627>.
- SANTOS, Eduardo F. Do falar quilombola à fala falquejada: um estudo de variação estilística. Dissertação (Mestrado em Letras). UFRGS 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/4414>.
- MENDONÇA, Livia de C. Escrevivendo: escrita de remanescentes quilombolas no domínio escolar e na vida cotidiana: uma abordagem dialógica. Tese (Doutorado em Letras). PUC-RS. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/6946>.
- SANTANA, Gean P. G. Vozes e versos quilombolas uma poética identitária e de resistência em Helvécia. Tese (Doutorado em Letras) PUC-RS. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/6870>.

REGIÃO NORTE

- **Pará** (UFPA: PPG Letras, PPG Linguagens e Saberes da Amazônia).
- **Tocantins** (UFT: PPG Letras: Ensino de Língua e Lit).
- **Acre** (UFAC: PPG Letras).

- ALVES, Amanda S. Africanismos em quatro atlas linguísticos regionais brasileiros e sua dicionarização. Dissertação (Mestrado em Letras). 2013. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B7JFZNJF-w0TIJ1NUVMMUNNX2M/view>.

REGIÃO CENTRO-OESTE

- **Distrito Federal** (UnB: PPG Linguística, PPG em Estudos da Tradução, PPG Literatura, PPG Linguística Aplicada).
- **Mato Grosso** (UFMT: PPG em Estudos de Linguagem, UNEMAT: Mestrado Acadêmico em Linguística).

- **Mato Grosso do Sul** (UFMS: PPG Letras, UFMS PPG Estudos de Linguagens; UFGD: PPG Letras).
- **Goiás** (UFG: PPG Mestrado em Estudos da Linguagem, PPG Letras e Linguística; PUC-GO: Mestrado em Letras).

Considerações finais

Esse trabalho possui um caráter qualitativo de análise de documentos oficiais que versam sobre a questão quilombola e de levantamento bibliográfico dessa temática na grande área de Letras. Conclui-se que foi possível contribuir à promoção da diversidade etnolinguística do Brasil, principalmente ao que se refere aos falantes negros, e, sobretudo, às bases da literatura dos estudos de contato linguístico de quilombos do Brasil.

Ademais, nesse estudo, há uma grande compilação de trabalhos que não fazem parte das ementas dos cursos de graduação e de pós-graduação da área de Letras. Observa-se, nessa perspectiva, que essa pesquisa bibliográfica facilitará a leitura de novos estudantes pesquisadores do tema.

Ao chegar ao fim desse trabalho, nota-se um forte sentimento, uma determinação para enegrecer a realidade brasileira, a partir da predisposição que o povo negro tem de batalhar, guerrear e vencer. Está mais do que evidenciado o protagonismo quilombola e a certeza de que a luta de nossos antepassados não foi em vão. Todo o acúmulo de luta está presente entre os quilombolas e por isso não se deve ter dúvida de que essas comunidades são patrimônios culturais que têm como pano de fundo a defesa da dignidade e a resistência política ancestral, seja de suas línguas, seja de suas artes folclóricas.

Faz-se necessário, nesse momento, a exposição do seguinte ponto de jongo, de Manoel Barros, da comunidade quilombola de Santa Rita de Bracuí, em Angra dos Reis, RJ – *A liberdade não ficou do nosso jeito, deram nossa liberdade não deram nosso direito, por isso que o Brasil tá cheio de preconceito*. A partir dessa passagem percebe-se que há muito ainda a ser feito e esse trabalho deseja

contribuir para a preservação, promoção e divulgação dos falares quilombolas do Brasil, dando visibilidade aos que se tornaram invisíveis, dando voz aos que foram calados/amordaçados e ganhando força dos destemidos guerreiros ancestrais, ao se pesquisar em meio às diversas dificuldades acadêmicas.

Por fim, de uma maneira imagética e alegórica (porque sem a poesia diária não se sobrevive), vale mencionar que esse trabalho possui o desejo em se aprender a lutar com os que têm a luta correndo em suas veias, com os que nunca conseguiram (nem conseguirão) diferenciar as três substâncias formadoras de sua identidade: **lágrima, suor e sangue**.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto 6.261, de 20 de novembro de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm. Acesso em: 24 de maio de 2017.

BRASIL. Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 24 de maio de 2017.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. SP: Parábola, 2007.

CHACON, Thiago C. *et al. Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade*. Brasília, DF: IPHAN, 2014.

ECKERT, Penelope. *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford, UK: Blackwell, 2000.

_____. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation. *Annual Review of Anthropology*, 41.87-100, 2012.

MORELLO, Rosângela. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá*. Niterói, n. 32, p. 31-41, 2012.

MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Gilvan M. de. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. Patrimônio. *Revista eletrônica do IPHAN*, Campinas, n. 6, jan./fev, 2007.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. SP: Mercado das Letras, 2003.

TRUCHOT, Claude. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: une entrée pour l'étude des politiques linguistiques. *Cahiers Du GEPE on line*. Université de Strasbourg, n. 01, 2008. Disponível em: <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

ANEXOS

1. DECRETO Nº 6.261, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2007.

Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º As ações que constituem a Agenda Social Quilombola, implementada por meio do Programa Brasil Quilombola, serão desenvolvidas de forma integrada pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil, sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Art. 2º A Agenda Social Quilombola compreenderá ações voltadas:

I - ao acesso a terra;

II - à infra-estrutura e qualidade de vida;

III - à inclusão produtiva e desenvolvimento local; e

IV - à cidadania.

Art. 3º A Agenda Social Quilombola alcançará prioritariamente as comunidades quilombolas com índices significativos de violência, baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social.

Art. 4º Para fins de execução das ações previstas na Agenda Social Quilombola, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial poderá firmar convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com consórcios públicos, entidades de direito público ou privado sem fins lucrativos, nacionais ou estrangeiras, observada a legislação pertinente.

Art. 5º Fica instituído, no âmbito do Programa Brasil Quilombola, o Comitê de Gestão da Agenda Social Quilombola, com a finalidade de propor e articular ações intersetoriais para o desenvolvimento integrado das ações que constituem a Agenda Social Quilombola.

Art. 6º O Comitê de Gestão da Agenda Social Quilombola será integrado por um representante e respectivo suplente de cada órgão a seguir indicado:

I - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que o coordenará;

II - Casa Civil da Presidência da República;

III - Ministério do Desenvolvimento Agrário;

IV - Ministério da Cultura;

V - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

VI - Ministério de Minas e Energia;

VII - Ministério da Saúde;

VIII - Ministério da Educação;

IX - Ministério da Integração Nacional;

X - Ministério dos Transportes; e

XI - Ministério das Cidades.

§ 1º A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial será representada pelo Subsecretário de Políticas para Comunidades Tradicionais, e os demais membros e respectivos suplentes do Comitê Gestor serão indicados pelos titulares dos órgãos representados e designados pelo Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 2º O Comitê Gestor reunir-se-á mediante convocação do Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Social.

§ 3º O Comitê Gestor poderá convidar a participar das reuniões representantes de outros órgãos, de instituições públicas e da sociedade civil, bem como especialistas, para prestar informações e emitir pareceres.

§ 4º O Comitê Gestor poderá sugerir ao Secretário Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial a constituição de grupos de trabalho temáticos, com a finalidade de atender a demandas específicas e recomendar a adoção de medidas necessárias à implementação de suas proposições.

Art. 7º Caberá à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial prover o apoio administrativo e os meios necessários à execução dos trabalhos do Comitê Gestor e dos grupos de trabalho que porventura vierem a ser criados.

Art. 8º A Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial e o Comitê Gestor, em articulação com o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, promoverão o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle social e de participação da sociedade civil na implementação, acompanhamento, fiscalização, avaliação dos projetos e ações da Agenda Social Quilombola.

Art. 9º As atividades dos membros do Comitê Gestor e dos grupos de trabalho constituídos são consideradas serviço público relevante não remunerado.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 20 de novembro de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Erenice Guerra

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/_decreto/d6261.htm. Acesso em: 02 de março de 2017.

2. DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição e de acordo com o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias,

DECRETA:

Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, dentro de sessenta dias da publicação deste Decreto.

§ 2º Para os fins deste Decreto, o INCRA poderá estabelecer convênios, contratos, acordos e instrumentos similares com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, do Distrito Federal, organizações não-governamentais e entidades privadas, observada a legislação pertinente.

§ 3º O procedimento administrativo será iniciado de ofício pelo INCRA ou por requerimento de qualquer interessado.

§ 4º A autodefinição de que trata o § 1º do art. 2º deste Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento.

Art. 4º Compete à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir os direitos étnicos e territoriais dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos de sua competência legalmente fixada.

Art. 5º Compete ao Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento previsto neste Decreto.

Art. 6º Fica assegurada aos remanescentes das comunidades dos quilombos a participação em todas as fases do procedimento administrativo, diretamente ou por meio de representantes por eles indicados.

Art. 7º O INCRA, após concluir os trabalhos de campo de identificação, delimitação e levantamento ocupacional e cartorial, publicará edital por duas vezes consecutivas no Diário Oficial da União e no Diário Oficial da unidade federada onde se localiza a área sob estudo, contendo as seguintes informações:

- I - denominação do imóvel ocupado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos;
- II - circunscrição judiciária ou administrativa em que está situado o imóvel;
- III - limites, confrontações e dimensão constantes do memorial descritivo das terras a serem tituladas; e
- IV - títulos, registros e matrículas eventualmente incidentes sobre as terras consideradas suscetíveis de reconhecimento e demarcação.

§ 1º A publicação do edital será afixada na sede da prefeitura municipal onde está situado o imóvel.

§ 2º O INCRA notificará os ocupantes e os confinantes da área delimitada.

Art. 8º Após os trabalhos de identificação e delimitação, o INCRA remeterá o relatório técnico aos órgãos e entidades abaixo relacionados, para, no prazo comum de trinta dias, opinar sobre as matérias de suas respectivas competências:

I - Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional - IPHAN;

II - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA;

III - Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

IV - Fundação Nacional do Índio - FUNAI;

V - Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional;

VI - Fundação Cultural Palmares.

Parágrafo único. Expirado o prazo e não havendo manifestação dos órgãos e entidades, dar-se-á como tácita a concordância com o conteúdo do relatório técnico.

Art. 9º Todos os interessados terão o prazo de noventa dias, após a publicação e notificações a que se refere o art. 7º, para oferecer contestações ao relatório, juntando as provas pertinentes.

Parágrafo único. Não havendo impugnações ou sendo elas rejeitadas, o INCRA concluirá o trabalho de titulação da terra ocupada pelos remanescentes das comunidades dos quilombos.

Art. 10. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidirem em terrenos de marinha, marginais de rios, ilhas e lagos, o

INCRA e a Secretaria do Patrimônio da União tomarão as medidas cabíveis para a expedição do título.

Art. 11. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos estiverem sobrepostas às unidades de conservação constituídas, às áreas de segurança nacional, à faixa de fronteira e às terras indígenas, o INCRA, o IBAMA, a Secretaria-Executiva do Conselho de Defesa Nacional, a FUNAI e a Fundação Cultural Palmares tomarão as medidas cabíveis visando garantir a sustentabilidade destas comunidades, conciliando o interesse do Estado.

Art. 12. Em sendo constatado que as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidem sobre terras de propriedade dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, o INCRA encaminhará os autos para os entes responsáveis pela titulação.

Art. 13. Incidindo nos territórios ocupados por remanescentes das comunidades dos quilombos título de domínio particular não invalidado por nulidade, prescrição ou comisso, e nem tornado ineficaz por outros fundamentos, será realizada vistoria e avaliação do imóvel, objetivando a adoção dos atos necessários à sua desapropriação, quando couber.

§ 1º Para os fins deste Decreto, o INCRA estará autorizado a ingressar no imóvel de propriedade particular, operando as publicações editalícias do art. 7º efeitos de comunicação prévia.

§ 2º O INCRA regulamentará as hipóteses suscetíveis de desapropriação, com obrigatória disposição de prévio estudo sobre a autenticidade e legitimidade do título de propriedade, mediante levantamento da cadeia dominial do imóvel até a sua origem.

Art. 14. Verificada a presença de ocupantes nas terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, o INCRA acionará os dispositivos administrativos e

legais para o reassentamento das famílias de agricultores pertencentes à clientela da reforma agrária ou a indenização das benfeitorias de boa-fé, quando couber.

Art. 15. Durante o processo de titulação, o INCRA garantirá a defesa dos interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos nas questões surgidas em decorrência da titulação das suas terras.

Art. 16. Após a expedição do título de reconhecimento de domínio, a Fundação Cultural Palmares garantirá assistência jurídica, em todos os graus, aos remanescentes das comunidades dos quilombos para defesa da posse contra esbulhos e turbações, para a proteção da integridade territorial da área delimitada e sua utilização por terceiros, podendo firmar convênios com outras entidades ou órgãos que prestem esta assistência.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares prestará assessoramento aos órgãos da Defensoria Pública quando estes órgãos representarem em juízo os interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos do art. 134 da Constituição.

Art. 17. A titulação prevista neste Decreto será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades a que se refere o art. 2º, caput, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade.

Parágrafo único. As comunidades serão representadas por suas associações legalmente constituídas.

Art. 18. Os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, encontrados por ocasião do procedimento de identificação, devem ser comunicados ao IPHAN.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares deverá instruir o processo para fins de registro ou tombamento e zelar pelo acautelamento e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Art. 19. Fica instituído o Comitê Gestor para elaborar, no prazo de noventa dias, plano de etnodesenvolvimento, destinado aos remanescentes das comunidades dos quilombos, integrado por um representante de cada órgão a seguir indicado:

I - Casa Civil da Presidência da República;

II - Ministérios:

da Justiça;

da Educação;

do Trabalho e Emprego;

da Saúde;

do Planejamento, Orçamento e Gestão;

das Comunicações;

da Defesa;

da Integração Nacional;

da Cultura;

do Meio Ambiente;

do Desenvolvimento Agrário;

da Assistência Social;

do Esporte;

da Previdência Social;

do Turismo;

das Cidades;

III - do Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome;

IV - Secretarias Especiais da Presidência da República:

de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;

de Aquicultura e Pesca; e dos Direitos Humanos.

§ 1º O Comitê Gestor será coordenado pelo representante da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 2º Os representantes do Comitê Gestor serão indicados pelos titulares dos órgãos referidos nos incisos I a IV e designados pelo Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 3º A participação no Comitê Gestor será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

Art. 20. Para os fins de política agrícola e agrária, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento preferencial, assistência técnica e linhas especiais de financiamento, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Art. 21. As disposições contidas neste Decreto incidem sobre os procedimentos administrativos de reconhecimento em andamento, em qualquer fase em que se encontrem.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares e o INCRA estabelecerão regras de transição para a transferência dos processos administrativos e judiciais anteriores à publicação deste Decreto.

Art. 22. A expedição do título e o registro cadastral a ser procedido pelo INCRA far-se-ão sem ônus de qualquer espécie, independentemente do tamanho da área.

Parágrafo único. O INCRA realizará o registro cadastral dos imóveis titulados em favor dos remanescentes das comunidades dos quilombos em formulários específicos que respeitem suas características econômicas e culturais.

Art. 23. As despesas decorrentes da aplicação das disposições contidas neste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas na lei

orçamentária anual para tal finalidade, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento.

Art. 24. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 25. Revoga-se o Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001.

Brasília, 20 de novembro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Gilberto Gil

Miguel Soldatelli Rossetto

José Dirceu de Oliveira e Silva

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm.

Acesso em: 02 de março de 2017.

Traduzir Carlo Emilio Gadda

Fabrizio Rusconi¹

Discussão

Em um célebre ensaio, *Introduzione alla "Cognizione del Dolore"*, o filólogo italiano Gianfranco Contini coloca o escritor italiano Carlo Emilio Gadda em uma suposta linha expressionista. Para Contini, o de Gadda seria um *expressionismo naturalista*, definição que significa a valorização e a atualização de toda uma tradição de escritores que, como Gadda, empregaram “le riserve dialettali” [os recursos dialetais da língua] (CONTINI, 1989, p. 26). Diria, aliás, que existe uma forte simbiose entre o escritor expressionista e o crítico e filólogo. Ambos, podemos dizer, empregam a língua visando efeitos incomuns de expressividade. Isto é, o metadiscorso crítico de Contini faz um uso inovador da língua e da sintaxe italiana. A pergunta que pode ser feita, nesse sentido, é a seguinte: para comentar ou traduzir um escritor “expressionista” precisamos de um crítico ou de um tradutor expressionista?

Marcamos logo de início esse caráter comum ao escritor e ao crítico para destacar a dificuldade de traduzi-los. Traduzir Gadda, como sabe quem se pôs à prova com essa tarefa, é extremamente difícil. As dificuldades estão na diferença língua/dialeto, diferença que não é sempre reproduzível na língua em que se traduz; na inventividade lexical dos textos de Gadda que continuamente cunha neologismos e palavras morfológicamente híbridas; na densidade metafórica e conceitual que desafia qualquer leitor a uma correta compreensão do enunciado; na presença de

¹ Doutorando em Letras Neolatinas (Universidade Federal do Rio de Janeiro), mestre e graduado em *Lettere Moderne* (Università degli Studi di Milano).

linguagens especiais, da física, da engenharia, da mecânica, da filosofia, da medicina etc. Enfim, no emprego do *pastiche*, isto é, de escritas híbridas ou paródicas.

Dificuldades em alguns aspectos semelhantes se apresentam ao traduzir os ensaios de Gianfranco Contini. Obscuridade metafórica, inversões sintáticas, tecnicismos, expressividade, neologismos, pontilham a prosa continiana. No entanto, torna-se necessário acompanhar à tradução de Gadda a do seu melhor crítico e leitor. É, pois, passando por este crítico/filólogo que o leitor e o tradutor podem compreender categorias críticas relevantes para situar a obra gaddiana.

Para dar um exemplo da importância da reflexão crítica de Contini, capaz de cunhar categorias e conceitos que podem guiar o tradutor que se aproxima de Gadda e de seus textos, ele identifica uma interessante ambivalência ativa em muitos termos que Gadda emprega. Contini (1989, p.6) fala de “*polivalenza dei termini*” e acrescenta “*La técnica gaddiana è una forma d’ostinazione: per essa fine è parola ambigua, tra ‘finalidade’ e ‘morte’, e pace [di “polemiche e pace”] ambigua, se anche non ci illumina il commento, tra ‘riposo’ e ‘morte’. Tutte queste sono modalità dell’accennata ‘coagulazione’*”².

Vamos agora para as obras de Gadda publicadas no Brasil. Como pretendo mostrar, já a tradução dos títulos aponta para problemas árduos com que o tradutor deve saber lidar desde o início. Problemas e questões que interrogam os valores conotativos dos termos, as relações intertextuais entre obras diferentes, o emprego do dialeto como recurso expressivo, a própria materialidade do signo que pode veicular significados etc.

Entre as obras traduzidas no Brasil, destacando o título e o ano de lançamento na Itália, há: *L’Adalgisa. Disegni milanesi* (1943), *Quer pasticciaccio*

² A técnica gaddiana é uma forma de obstinação: para esta, fim é palavra ambígua, entre “finalidade” e “morte”, e paz [de “polêmicas e paz”] ambígua, ainda que não nos ilumine o comentário, entre “repouso” e “morte”. Todas elas são modalidades da acenada “coagulação”. (Tradução nossa)

brutto de via Merulana (1957), *Accoppiamenti giudiziosi* (1963) e *La cognizione del dolore* (1963).

Vou me deter especificamente sobre a tradução dos títulos para mostrar de que modo esta se torna paradigmática de uma categoria de problemas que envolvem a tradução da obra de Gadda.

Quer pasticciaccio brutto de via Merulana, no Brasil traduzido como *Aquela Confusão Louca de Via Merulana* (Editora Record, ano de publicação, 1982). O romance foi traduzido por Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Destaco especificamente a dificuldade em traduzir a expressão dialetal “pasticciaccio brutto”. “Pasticciaccio” provém de “pasticcio”. Os sentidos da palavra base “pasticcio” são pelo menos cinco e todos eles potencialmente ativos no termo derivado: “pasticciaccio”.

- 1) [gastronômico] Manjar composto por uma base de massa recheada com vários ingredientes, assado no forno.
- 2) [figurado] Trabalho mal feito, confuso.
- 3) [figurado] Dificuldade, situação difícil e intrincada.
- 4) [Musical] Obra composta com partes de diferentes compositores, na moda sobretudo no Séc. XVIII.
- 5) [literário] Remete à poética do *pastiche*, isto é, daquela técnica literária que imita o estilo de outros escritores, escrever “à maneira de”. Pode-se observar de que modo, de cinco sentidos, somente uma tradução preserva, isto é, o sentido figurado de trabalho mal feito e confuso, os outros são perdidos. Ademais, o sufixo pejorativo “-accio” também não deixa rastro na tradução escolhida.

Passamos agora a outro texto de Gadda, *Gli accoppiamenti giudiziosi*, traduzido no Brasil como *Casamentos bem arranjados* (Editora Nova Alexandria,

ano de publicação 1998). Contos experimentais traduzidos, como pela obra anterior, por Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade.

Temos nessa tradução do título pelo menos três questões que nos parecem relevantes. A primeira é que a palavra “accoppiamenti”, traduzida com “casamentos”, não respeita inteiramente seu significado literal. De fato, “accoppiamento” vem de “accoppiarsi”, verbo com significado de unir-se sexualmente. Esta acepção é perdida no termo que a traduz, isto é, casamentos. Há, ademais, o efeito que a materialidade do significante produz na ideia que quer significar. Essa materialidade é quase intraduzível, porém não é irrelevante perceber seu jogo, seu rastro. Em suma, na palavra *accoppiamenti* realiza-se o encontro, materializado graficamente, entre “c” e “p”, quase a querer visualizar, por meio do significante, a ideia implícita no significado, no conceito.

Enfim, o termo “accoppiamenti” é usado na mecânica para significar a conexão de dois órgãos mecânicos entre si. Esta não é, porém, uma consideração marginal: três contos de *Accoppiamenti giudiziosi*, isto é, *Cugino Barbiere*, *Papà e mamma* e *Le novissime armi*, são fragmentos do romance inacabado *La meccanica* (2011). Essa relação textual reverbera naturalmente sobre o termo escolhido, *accoppiamenti*, que pertence duplamente ao âmbito da mecânica, tanto tecnicamente quanto intertextualmente. Dupla acepção que se perdeu na tradução brasileira.

Outro texto central na obra de Gadda, *La cognizione del dolore*, foi traduzido como *O Conhecimento da Dor* (Editora Rocco, ano de publicação 1988). Tradutor dessa edição foi Mario Fondelli. Vamos à tradução do título que, mais uma vez, torna-se paradigmática de questões mais abrangentes sobre a tradução em geral e especificamente sobre a tradução de um autor a Gadda que fez da experimentação sua divisa.

Em primeiro lugar diria que a inversão dos gêneros dos substantivos chama atenção: em italiano “cognizione” é feminino, enquanto “conhecimento” é masculino. Ao contrário, “dolore” é masculino, oposto à “dor” que é feminino. Considerando a presença ativa de arquétipos psicanalíticos profundos no romance,

é plausível que toda uma simbologia do feminino remetendo à esfera semântica da “cognizione” seja perturbada pela mudança de gênero. E vice-versa, a mudança de gênero do termo masculino “dolore” pode provocar alterações nas camadas profundas do texto e de sua simbologia. Ademais, observa-se uma perda/empobrecimento da conotação filosófica do termo “conhecimento” oposto à “Cognizione”. Diria que o termo nobre *cognizione* ativa camadas ausentes na palavra *conhecimento* [in italiano “conoscenza”]. Entre as muitas referências à tradição filosófica ocidental, uma se faz decisiva: àquela a um texto de Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*. Nessa obra filosófica o conceito de “cognizione del dolore” aparece central na constituição do pessimismo filosófico. Ademais, essa locução se encontra idêntica no texto do filósofo alemão.

Enfim, à perda/empobrecimento da conotação filosófica sobrepõe-se a perda/empobrecimento da conotação literária. O termo *cognizione* estabelece uma rica intertextualidade com vários autores da tradição italiana. Entre estes, Machiavelli, Manzoni, Leopardi, autores que Gadda estimava e cultuava. Todos eles empregaram esse termo, “cognizione”, na própria obra. Veja-se, por exemplo, Giacomo Leopardi que em *Operette morali*, nos *Detti memorabili di Filippo Ottonieri*, capítulo 4, escreve “la cognizione degli uomini e della vita”, e ainda, “la cognizione del mondo e del tristo vero” (LEOPARDI *apud* MANZOTTI, p. 7). Ou, ainda, Machiavelli, que no *Proemio* ao livro I dos *Discorsi* emprega frequentemente esse termo, “la vera cognizione delle storie”, “la cognizione delle antiche e moderne cose” (MACHIAVELLI *apud* MANZOTTI, p. 7).

Voltando agora ao ponto de partida, existe, me parece, uma sinergia muito forte entre a obra de Gadda e a do seu crítico mais ilustre, Gianfranco Contini. Muitas das questões teóricas e das categorias críticas elaboradas por Contini tornam-se suportes de compreensão da obra gaddiana. Note-se, *en passant*, que o conceito de *pastiche* da categoria crítica forjada pelo próprio Contini tornou-se a chave de um inteiro romance, e da sua exuberante expressividade, *Quer*

pasticcaccio brutto de via Merulana. Em suma, inevitavelmente, para o tradutor de Gadda, aprofundar-se nos textos críticos de Contini torna-se uma necessidade.

Com vista nessa questão, parece hoje inadiável traduzir os ensaios de Contini, sobretudo para um público especialista (acadêmicos, críticos literários, tradutores, estudantes de disciplinas literárias), mas também para o leitor comum interessado em uma melhor compreensão e fruição da obra de Gadda. Entre os vários ensaios de Contini, o mais relevante e citado no que concerne a Gadda é *Quarant'anni d'amicizia, scritti su Carlo Emilio Gadda (1934-1988)*, que reúne os ensaios escritos do filólogo ao longo de cinco décadas de estudos, leitura e amizade.

Em conclusão, queria lembrar alguns títulos gaddianos que ainda não foram traduzidos no Brasil e que, como no caso dos ensaios de Contini, ajudariam melhor a compreender e desfrutar da obra desse grande prosador do século XX.

I viaggi e la morte, editado pela editora Garzanti em 1958. Obra de interesse, já que contém vários ensaios escritos pelo próprio Gadda, sobre a língua, a literatura, a arte, a psicanálise e a sociedade.

Eros e Priapo, editado pela editora Garzanti em 1967, porém do qual saiu uma edição mais recente, em 2016, pela Adelphi. Trata-se de um panfleto antimussoliniano, de um ensaio psicanalítico sobre o fascismo, de um delirante *pastiche* escrito no dialeto florentino de Machiavelli.

Diario di guerra e di prigionia, editado pela Garzanti em 2002. A obra reúne os diários escritos por Gadda, *sottotenente* dos *Alpini* durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Gadda relata, entre outros fatos, a derrota de Caporetto que marcou dramaticamente a história italiana.

Referências Bibliográficas

CONTINI, Gianfranco. *Quarant'anni di amicizia*. Scritti su Carlo Emilio Gadda (1934-1988). Torino: Einaudi, 1989.

GADDA, Carlo Emilio. "La cognizione del dolore". In: Gadda, 1: *Romanzi e racconti*. A cura di Raffaella Rodondi, Guido Lucchini, Emilio Manzotti. Milano: Garzanti, 2011, p. 565-769.

_____. "L'Adalgisa. Disegni milanesi". In: Gadda, 1: *Romanzi e racconti*. A cura di Raffaella Rodondi, Guido Lucchini, Emilio Manzotti. Milano: Garzanti, 2011.

_____. "Accoppiamenti giudiziosi". In: 2: Gadda, *Romanzi e racconti*. A cura di Giorgio Pinotti, Dante Isella, Raffaella Rodondi. Milano: Garzanti, 2011.

_____. "La meccanica". In: 2: Gadda, *Romanzi e racconti*. A cura di Giorgio Pinotti, Dante Isella, Raffaella Rodondi. Milano: Garzanti, 2011.

_____. "Quer pasticciaccio brutto de via Merulana". In: Gadda, 2: Gadda, *Romanzi e racconti*. A cura di Giorgio Pinotti, Dante Isella, Raffaella Rodondi. Milano: Garzanti, 2011.

_____. *I viaggi e la morte*. Milano: Garzanti, 1958.

_____. *Eros e Priapo*. Milano: Adelphi, 2016.

_____. *Diario di guerra e prigionia*. Milano: Garzanti, 2002.

_____. *A Adalgisa. Quadros milaneses*. Trad. Mario Fondelli. RJ: Rocco, 1994.

_____. *Aquela confusão louca de Via Merulana*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. RJ: Editora Record, 1982.

_____. *Casamentos bem arranjados*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. SP: Editora Nova Alexandria, 1998.

_____. *O Conhecimento da Dor*. Trad. Mario Fondelli. RJ: Rocco, 1988.

MANZOTTI, Emilio. "La cognizione del dolore di Carlo Emilio Gadda". In: *Letteratura italiana Einaudi. Le opere* Vol. IV/II. A cura di Alberto Asor Rosa. Torino: Einaudi, 1996.

Proposta de elaboração de material didático no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos

*Gabrielli Afonso Serafim*¹

*Vanessa dos Santos Galvão Noronha*²

Introdução

Partindo da busca em conhecer a história dos surdos percebemos que aprender mais sobre esse assunto não proporciona apenas adquirimos conhecimentos, mas também serve para refletirmos e questionarmos diversos acontecimentos relacionados com a educação e a cultura surda. Como ponto inicial, observou-se que a lei nº 10.436/2002 e o decreto nº 5626/2005 passaram a oficializar e legitimar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em consequência, passou-se a garantir legalmente aos alunos surdos o acesso a essa língua na rede básica de ensino.

Destaca-se que para que as escolas possam estar de acordo com a lei e o decreto, deve-se ocorrer uma alteração tanto no currículo dos cursos de formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, quanto nas estratégias que possam, de alguma forma, sustentar o processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes surdos, sobretudo no que tange à capacitação do docente para a elaboração de recursos didáticos para tais alunos. Contudo, essa não é a realidade das escolas em nosso país, o que reflete em um processo escolar que não abrange as especificidades linguísticas e culturais desse alunado.

¹ Graduanda em Letras pela UERJ.

² Graduada em Letras pela UERJ.

Dentro dessa perspectiva, ressalta-se a relevância de compreender o que é a cultura e a identidade surdas para então realizar esse processo de adaptação das aulas, dos materiais e, das capacitações. A cultura surda é marcada por costumes e objetivos próprios dos surdos, pois estes têm especificidades linguísticas diferentes das dos ouvintes. Logo, precisam de soluções que sejam adequadas. Como, por exemplo, a campainha na casa do surdo que é ligada ao sistema elétrico, então, quando alguém toca a campainha, todas as luzes da casa piscam. Ao contrário do que muitos possam pensar, os surdos têm uma arte própria, como a poesia surda, o humor surdo, a pintura surda, o teatro surdo; ações elaboradas, muitas vezes pelos próprios surdos, com o objetivo de transmitir informações e sensações, com a inserção das características da arte surda. Por exemplo, adaptar no teatro surdo as músicas de fundo, a entonação dos personagens, que existe no teatro ouvinte, para que eles possam experienciar esse meio cultural em sua essência, em sua amplitude.

Salienta-se que, segundo Teixeira (2015), existem crianças surdas que chegam à escola sem nenhuma língua, pois não conseguiram adquirir língua alguma, nem a Libras ou a Língua Portuguesa, a ponto de não possuírem uma L1. Existem alunos que interagem apenas utilizando mímicas e gestos na escola, na rua e até mesmo em casa. Isso se dá, pois, em geral, no ambiente familiar, os pais também não sabem a língua de sinais. Certamente, além de outros aspectos, a ausência de uma L1 dificulta o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (LP2) pelos alunos surdos. Dito de outra forma, o acesso à L1 possibilitaria ao aluno a mediação necessária para a aprendizagem de outras línguas. Destacamos que numa proposta bilíngue, além do acesso à língua portuguesa, os alunos surdos poderão ter acesso a Libras. Afinal, “a escola deve possibilitar, principalmente no caso de filhos de pais ouvintes, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, o que vai se dar na interação com usuários fluentes desta língua, preferencialmente surdos” (PEREIRA, 2014, p. 148)

Assim, foi preciso conciliar esses aspectos – história, cultura e educação dos surdos – para então chegar à preparação de um material didático (MD) para o ensino de LP2. Com a finalidade de ser um material feito para os discentes surdos visando atender às suas necessidades e abrangendo a identidade dessa comunidade, além de ser um material que auxilia o docente em sala de aula.

O projeto: um caminho trilhado

O trabalho desenvolvido está inserido no projeto *“Recursos e materiais para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos”* que é pautado em questões ligadas à Libras, à cultura e à literatura surda, dispondo-se à preparação de um material didático inédito a esse público. Assim, o objetivo principal dentro do projeto é discutir e analisar aspectos fundamentais na elaboração de materiais didáticos relacionados à Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (LP2) para alunos surdos de uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Voltado para um processo de aprendizagem bilíngue, partindo do pressuposto que a Libras é a primeira língua do aluno e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda, buscamos compreender como o material didático pode auxiliar no ensino-aprendizagem do aprendiz, além de ser uma proposta didática que auxilie o aluno surdo a compreender determinado conteúdo programático.

As metodologias de ensino estabelecidas pelo projeto buscam, por um lado, a produção de materiais didáticos que auxiliem os discentes surdos a desenvolver o letramento em LP e, por outro, auxiliar o futuro docente na área de Língua Portuguesa a lidar com as singularidades linguísticas da comunidade surda pelo viés da transposição didática, com a elaboração, aplicação e avaliação de propostas didáticas direcionadas a esses alunos. A base central do projeto é construída pela compreensão do modo como a experiência visual, amplamente defendida pelas pesquisas na área de educação e surdez, pode corroborar não só com o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, mas também com a inserção do sujeito surdo na sociedade letrada. Pensando nisso, os

principais itens que foram pertinentes e utilizados como parâmetros a uma proposta de ensino-aprendizagem bilíngue estão pautadas em Quadros (2005). Tal proposta beneficia o aluno surdo, promovendo acesso ao conteúdo em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sua (L1); e em Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita, como sua segunda língua (LP2).

É importante ressaltar que o contato com a Libras é importante para que ocorra o processo de aquisição de LP2 pelo aluno surdo, já que, em uma perspectiva sociointeracionista, sua L1 torna possível a compreensão de noções básicas acerca de sua cultura, de sua identidade e das relações sociais dentro e fora de sua comunidade.

A partir de tais observações, espera-se que o material didático, proposto a partir de uma visão bilíngue de ensino, apresente a LP2, na modalidade escrita, de forma a contemplar as especificidades linguísticas do discente surdo e a abranger aspectos culturais de forma que o aluno possa sentir-se incluído no contexto de sala de aula, com o auxílio de estratégias que permitam a afirmação da cultura surda.

Produção do material didático: um ponto da trajetória

O método tradicional de ensino é voltado para uma aula em que o professor transmite o seu conhecimento, majoritariamente, por meio da fala e com apoio instrumental do quadro. Contudo, esse tipo de ensino parte de um princípio de que todos são capazes de apreender e compreender determinado conteúdo através, apenas, desses meios. Sendo assim, ao considerar o discente surdo, esse método não mais pode ser aplicado. Para Pereira (2014, p.149),

o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais.

No caso do aluno surdo, a sua aprendizagem precisa acontecer por meio de uma vivência espaço-visual, pois é assim que a sua comunicação através da Libras ocorre e sua apreensão do mundo acontece. Ou seja, uma aula estritamente oral não é válida para o surdo, porque ele estará sendo totalmente excluído do partilhar daquele conhecimento e é nesse momento, para evitar a exclusão, que se insere a figura do professor bilíngue e do intérprete em sala de aula. É necessário que o surdo tenha aulas e materiais elaborados respeitando à sua realidade para que o seu desenvolvimento não seja prejudicado.

E tais materiais didáticos existiriam? Após pesquisas através de levantamento de dados e visitas feitas a algumas escolas de ensino bilíngues (Libras – Língua Portuguesa) do estado do Rio de Janeiro, constatou-se uma falta de materiais didáticos que fossem feitos exclusivamente para atender os aspectos linguísticos da educação bilíngue específicas da comunidade surda. As observações apresentadas por Santos (2012) podem corroborar nossas constatações. De acordo com referida autora,

as pesquisas que abordam o ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos têm demonstrado a ausência de materiais didáticos específicos para esse grupo. Ao pesquisarmos os materiais disponíveis no mercado, confirmamos o restrito número de livros que apresentam alternativas, que favoreçam o ensino de LP como segunda língua de surdos. Contudo, professores e alunos estão em sala de aula e precisam encontrar alternativas para não inviabilizar o ensino-aprendizagem da LP. (SANTOS, 2012, p.1)

Movidas pelo objetivo de produzir algum recurso pedagógico, através do nosso projeto de extensão *Recursos e materiais para o ensino de Português para alunos surdos*, idealizamos a produção de um livro didático que pudesse suprir, em algum grau, a insuficiência de materiais pensados exclusivamente para a comunidade surda.

Partindo do pressuposto de uma sala de aula e de uma proposta de ensino bilíngue, o material didático visa atender aos objetivos de um ensino em que a Língua Portuguesa é tratada como segunda língua para os alunos surdos, enquanto a Libras é língua materna. Com o uso da metodologia bilíngue de ensino, visamos ao intercâmbio entre Libras e Língua Portuguesa, sem que uma disciplina anule a outra.

Costuma-se reduzir o material didático como um mero intermediário entre o aluno e o professor no momento do ensino-aprendizado, porém ele é mais que um instrumento de ensino. Um material reflete a filosofia adotada, seja pela instituição de ensino ou por aqueles que o desenvolvem e aplicam. No caso da comunidade surda, o material é, também, uma forma de representação e posicionamento acerca da cultura e do universo dos alunos surdos e da conquista por direitos há anos buscados por eles.

O material didático por nós produzido se divide em quatro módulos, que se subdividem em cinco capítulos. Cada módulo trabalha um gênero textual, sendo eles: bilhete; história em quadrinhos; conto de fadas e contos maravilhosos; e poesia, respectivamente. O material preparado tem como público alvo alunos do sexto ano em modalidade de ensino bilíngue (Português – LIBRAS) e apresenta uma rica variedade de gêneros textuais e temas, a fim de estimular o interesse do discente pelo conteúdo abordado e que, também, o remeta à cultura e à comunidade surda. As principais competências a serem ensinadas e desenvolvidas são a leitura e a escrita. Afinal, como nos lembra Pereira (2014, p.156),

a constituição e ampliação do conhecimento da língua portuguesa vai se dar, prioritariamente, por meio da leitura, uma vez que é pela visão, e não pela audição, que os alunos surdos poderão elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa.

Apesar de haver muitos mitos sobre os surdos e sua língua (cf. GESSER, 2009), uma pessoa surda pode escrever e ler perfeitamente em Língua Portuguesa. Entretanto, a modalidade escrita da língua pode ser complexa e de

difícil compreensão e produção para o aluno surdo se uma metodologia adequada de ensino não for utilizada na escola. Portanto, será necessário adotar estratégias específicas para o seu ensinamento, visto que a leitura e a escrita ocupam um papel fundamental na vida de uma pessoa surda, pois são elas que poderão abrir caminhos entre a comunidade surda e a sociedade ouvinte.

No aprendizado da leitura e da escrita é necessário ir dos conhecimentos produzidos na Língua de Sinais para os conhecimentos que serão aprendidos na Língua Portuguesa. Pereira (2014, p.149) alerta que “as explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas”. O ensino da modalidade escrita do Português deve contemplar o desenvolvimento do letramento dos alunos, que, segundo Fernandes (2006), é o processo resultante das práticas sociais, em que a escrita é utilizada como um sistema simbólico, em contextos específicos e para objetivos específicos.

Como o *modus vivendi* do surdo se dá por meio do visual, a presença de recursos visuais é imprescindível. De acordo com Fernandes (2006) a presença de materiais ricos em imagens e ilustrações é importante, pois eles permitem a contextualização visual do texto, a elaboração de hipóteses sobre os sentidos da escrita e a leitura das imagens, de modo que o aluno, a partir de seu conhecimento de mundo, poderá inferir possíveis efeitos de sentidos produzidos pelo texto. Além de textos e ilustrações, o material didático, que ora elaboramos, contará com a presença, em cada início de capítulo, de vídeos introdutórios sobre o conteúdo que será abordado tanto em Libras, quanto com falas e legendas em Língua Portuguesa.

Os textos e imagens por nós utilizados buscam remeter de alguma forma a cultura surda, sejam adaptações de obras conhecidas, como *Cinderela surda* ou *Patinho surdo*, sejam textos que tratem sobre os surdos ou textos produzidos por escritores surdos, como as poesias. Cabe destacar que o material contará com a presença de surdos como participantes dos vídeos introdutórios, a fim de trazer

representatividade e reconhecimento entre o material produzido e aqueles que vão usufruí-lo.

A imagem a seguir está inserida no último capítulo do Módulo II de nossa proposta de material didático, que trata sobre *pronome pessoal do caso reto* e *pronome demonstrativo*. Nesta ilustração vemos algumas características acerca do material didático, como o vídeo introdutório, o uso de histórias em quadrinhos, gênero textual trabalhado durante esse módulo, e textos que retratam e fazem referência à comunidade surda.


Língua Portuguesa Para Surdos: Módulo II

I. [VIDEO EM LIBRAS]

Descrição do vídeo:

[Intérprete]: Olá! Tudo bem? Você gosta de contar histórias? O que você faz quando está falando sobre uma pessoa específica? Em LIBRAS, nós normalmente usamos os sinais das pessoas ou indicamos a quem estamos nos referindo por meio de algumas sinais como [SINAIS EM LIBRAS]. Na Língua Portuguesa, utilizamos algumas expressões quando não queremos repetir o nome da pessoa várias vezes. Você sabe que expressões são essas?

1.1. Pronome pessoal do caso reto



HÁT DEAF GIUY BY MATT & ART DARGAL

Que legal! Seus pais usam língua de sinais, então eles podem conversar com boca cheia!

Módulo II: capítulo que trata sobre pronomes.

que possam ser utilizados como auxílio para o material, já que o projeto possui um baixo orçamento e necessitamos, portanto, de recursos materiais que possam ser utilizados sem que haja gasto financeiro com isso.

Desafios: pontos de encontro e desencontro

O material didático é feito para discentes surdos, porém nós que o produzimos somos ouvintes e com isso nos deparamos com uma nova realidade, em que há uma linha tênue entre o desejo de produzir um livro de qualidade, com a inserção em uma cultura na qual não pertencemos.

Durante a produção do material didático, deparamo-nos com inúmeras dificuldades: como a problemática da inserção na comunidade surda, compreendendo e respeitando a cultura e identidade dos alunos e o ensino de conceitos e definições de forma clara e compreensível para os discentes. Além da dificuldade em encontrar textos e imagens disponibilizados de forma gratuita na internet,

Apesar das dificuldades presentes, assim como qualquer outro projeto possui, o material didático caminha em sua finalização, com o objetivo de ser testado em alguma escola bilíngue, para que futuramente possamos publicá-lo e oferecê-lo a uma comunidade ainda tão fortemente excluída pela sociedade e pelas práticas educacionais.

Considerações finais

Como exposto ao longo deste artigo, a produção do material didático voltado para o ensino bilíngue de alunos surdos surgiu após pesquisas e visitas feitas em escolas que possuem essa mesma perspectiva de ensino, onde foi constatada a falta de materiais desenvolvidos especificamente para esse público. Portanto, com a falta de materiais adequados para esses alunos, passamos a elaborar um material didático voltado para o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, para surdos que estejam cursando o sexto ano do Ensino Fundamental II. Um material que busca refletir sobre sua cultura e diversidade, a fim de ajudar a construir uma proposta bilíngue em que as duas línguas sejam efetivamente postas em contato.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, S. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. SP: Parábola Editorial, 2009.

PEREIRA, M. C. C. *O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos*. Educar em Revista. Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157, 2014.

QUADROS, R. M. de. "O bi do bilinguismo na educação de surdos". In: *Surdez e bilinguismo*. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 26-36.

SANTOS, E. R. “O ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos”. In: *II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, 2012, Uberlândia. Anais do SIELP, 2012. v. 2., s. p.

TEIXEIRA, V. G. “Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de português como L2 para surdos à luz da Teoria dos Sistemas Complexos”. 2015. 198f. Dissertação [mestrado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras. Rio de Janeiro, 2015.

A distribuição do sujeito nulo: uma análise comparativa entre o português europeu e o português de São Tomé

Gabryella Fraga de Oliveira¹

Cláudia Roberta Tavares Silva²

Introdução

Alguns estudos recentes têm demonstrado semelhanças morfosintáticas entre a variedade do português brasileiro (PB) e variedades africanas do português. Segundo Petter (2009, p. 203), “[a]s semelhanças dos fenômenos analisados em sincronia (desvios, erros, particularidades, no PA e PM, e variação, no PB) constituem dados bastante eloquentes em favor da hipótese de um *continuum afro-brasileiro* de português”. Vale referirmos ainda que tanto no Brasil quanto na África, verifica-se um contexto de multilinguismo, conforme defende Mattos e Silva (1998, p. 16): “[c]ontrariamente ao que ocorre no português europeu, em todas as outras áreas lusófonas, o português se encontra em situações complexas e diversas de multilinguismo e aí está incluído o Brasil”.

Na África, por exemplo, o português, apesar de ser a língua oficial em cinco países (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola), convive com outras línguas e a esta convivência atribui-se o fato da variedade linguística. Contudo, há estudos que revelam que a norma culta urbana nos países africanos é muito próxima a norma padrão do português europeu (PE). Ademais, à medida que outra língua é mais ou menos utilizada reflete, respectivamente, uma maior ou menor aproximação à variedade do PE

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

² Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

(cf. MOTA; MIGUEL; MENDES, 2012; BRANDÃO; VIEIRA, 2012; GONÇALVES, 2000; MOTA, 2015; FIGUEIREDO, 2010).

Ainda sobre o estudo de variedades não-europeias do português, Mota (2015) defende que é relevante que as investigações sobre essas variedades estejam relacionadas à pesquisa histórico-sociológica, com o intuito de se compreender a influência do possível contato linguístico entre elas e outras línguas. Segundo Petter (2009, p. 203): “Na África, embora seja língua oficial, que é utilizada na administração e no ensino, o português é adquirido, prioritariamente, como segunda língua, que tem por modelo a variedade europeia”, exceto, na Ilha de São Tomé e Príncipe (HAGEMEIJER, 2009).

Assim, entendendo que há diferenças entre as variedades do português, centramos nossa atenção em um estudo comparativo entre a variedade africana do português de São Tomé (PST) e o PE, tomando por base a distribuição de sujeitos nulos e plenos em contextos declarativos finitos.

Em sua pesquisa diacrônica, ao comparar o PB com o PE, Duarte (2000) observa que sujeitos nulos em PE ocorrem com grande frequência: “[i]t is clear that unmarked choice in EP is the null pronoun while in BP it is the expressed subject³.” (p. 25). Os resultados estatísticos obtidos do PE pela autora mostram 35%, 24% e 21% para sujeitos plenos de primeira, segunda e terceira pessoas, respectivamente. Exemplos extraídos do *corpus* dessa pesquisa são apresentados abaixo:

- (1) a. “**El**_i disse que logo que **pro**_i tava de férias e que **pro**_i morava ali ao pé do liceu.”
- b. “**O nosso guarda-redes**_i, que horror! Na altura **pro**_i já estava bastante magoado. **pro**_i Tinha por título o pássaro de ferro. E **pro** sabe por que é que **pro**_i se chamava pássaro de ferro?”

³ “É evidente que a escolha não-marcada em PE é o sujeito nulo enquanto em PB é o sujeito pleno.” (Tradução nossa)

c. “**Vocêi** é um encarregado. *proi* É um indivíduo que pretende que o serviço se faça. Tudo aquilo eu travar a sua atividade e a prejudicar incomoda-o se *proi* for responsável, se tiver *proi* brio profissional. Claro, *proi* podia perfeitamente não ligar peva.”

(DUARTE, 2000, p. 25, 27)

No *corpus* de nossa pesquisa, dados do PST evidenciam também o uso de sujeitos nulos e plenos por falantes com nível superior (cf. (2)) e sem nível superior (cf. (3)):

- (2) a. “**Nós** passamos a acompanhar teu trabalho.”
b. “*pro* Tocas que gêneros musicais?”
- (3) a. “**Eu** gostaria de um país mais honesto para todos.”
b. “*pro* Temos que ter um ponto comum de partida.”

É importante dizermos que o estudo aqui proposto justifica-se por assumirmos com Bacelar do Nascimento *et al.* (2008) que ainda são escassas as pesquisas sobre as variedades africanas do português e que, em se tratando do PST, não verificamos, até o momento, um trabalho que aborde o Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) (CHOMSKY, 1981, 1986), comparando essa variedade com o PE. Assim, esperamos contribuir com os estudos já realizados sobre o PSN por ampliarmos a discussão no âmbito da sintaxe comparativa.

Visando ao desenvolvimento deste estudo, objetivamos: a) investigar a distribuição de sujeitos nulos e plenos na língua falada de 16 são-tomenses (8 mulheres e 8 homens com e sem nível superior), b) verificar se o sexo feminino, independentemente do nível de escolaridade, produz mais sujeitos nulos que os homens e c) observar se informantes com nível superior produzem mais sujeitos nulos, indo ao encontro da norma padrão do PE, tomando por base o que vem sendo verificado por outros pesquisadores. Para tanto, o artigo encontra-se assim estruturado: inicialmente, discorreremos sobre a situação sociolinguística de São

Tomé e Príncipe e sobre a teoria e metodologia que embasam esse estudo para, posteriormente, analisarmos os dados e apresentarmos as considerações finais.

A situação sociolinguística de São Tomé e Príncipe

O povoamento de São Tomé e Príncipe aconteceu por volta de 1493, mas é a partir de 1520 que negros escravizados de vários países da África foram trazidos para trabalhar na cultura da cana-de-açúcar. Nesse contexto, é fato que, em termos numéricos, os africanos superavam os colonizadores. Por esses motivos, a fase de colonização permitiu um contato intenso entre portugueses e negros escravizados mediante à urgência da comunicação entre eles. Segundo Hagemeyer (2009), do contato desses negros escravizados com os senhores portugueses, surgiu um *pidgin*⁴, que, por sua vez, deu lugar a línguas crioulas cujo “*léxico [é] formado principalmente pela língua do ex-colonizador e [possui] uma gramática constituída pela reestruturação de traços das várias línguas faladas nas regiões onde surgiram.*” (PETTER, 2015, p. 211). Nesse sentido, para a formação dos crioulos nas ilhas de São Tomé e Príncipe, o português atua como língua de superstrato, ou seja, aquela que “dá” o léxico e, portanto, são considerados crioulos de base lexical portuguesa (ex: Santome ou Forro, Lung’ie ou Principense, Angolar ou Ngola) e as línguas nativas atuam como línguas de substrato, ou seja, “*línguas que estiveram em contacto com o Português [por exemplo] na fase de formação dos crioulos*” (PEREIRA, 2007, p. 49). No caso do Santome, a língua de substrato é o Edo, língua do tronco nígero-congolês da família benue-congo (HAGEMEIJER, 2007, 2009).

Porém, mesmo com o aparecimento e permanência das línguas crioulas nas ilhas de São Tomé e Príncipe, o português ainda é a língua mais falada. A partir de

⁴ Os *pidgins* possuem “uma estrutura restrita estrutura restrita e desempenham uma função especializada; normalmente serviram para as trocas comerciais, e foram usados por não nativos como *língua franca* por falantes que conservaram suas línguas vernáculas. A maior parte de seu vocabulário vem da língua dominante, normalmente europeia, e a estrutura gramatical vem de uma ou de várias línguas vernáculas (africanas, no caso).” (PETTER, 2015, p. 211)

sua independência de Portugal em 1975, houve uma maior mobilidade social e acesso ao ensino e aos meios de comunicação na língua oficial - o português – e a ausência de políticas orientadas para a manutenção e valorização das línguas crioulas, tornando-as minoritárias nas ilhas e reservadas a contextos informais e à modalidade oral. No quadro abaixo, podemos observar como o português é reconhecido por quase todos os falantes como língua materna. As línguas que apresentamos aqui como não-oficiais são as línguas crioulas mais faladas pela população das ilhas:

	LÍNGUAS NÃO-OFICIAIS	LÍNGUA OFICIAL
São Tomé e Príncipe	<p><i>Línguas crioulas:</i></p> <p>a) santomé/ forro (língua de São Tomé): 72,4% (maiores de cinco anos);</p> <p>b) angolár (língua dos Angolares): 5,3% da população</p> <p>c) lung'ie (língua do Príncipe): 2,4 % (mais de cinco anos de idade).</p>	<p><i>Português:</i></p> <p>98,4% falam português</p>

Quadro 1: Línguas não-oficiais e língua oficial de São Tomé e Príncipe⁵

De acordo com Hagemeyer (2009, p. 19, 20), São Tomé e Príncipe: é “o único país da África de língua portuguesa onde a maioria da população tem actualmente o Português como primeira língua, havendo assim condição para a emergência de uma nova variedade”. E ainda

[e]mbora o Português, a língua oficial e de prestígio em S. Tomé e Príncipe, siga oficialmente a norma do Português europeu, existem, na prática, diversos registos de Português, uns próximos dessa norma, outros com maior ou menor grau de influência dos crioulos

⁵ Os dados contidos no quadro são provenientes de diferentes fontes, a saber: (a) Censo de 2001 (HAGEMEIJER, 2009); (b) Lorenzino (1998) e (c) https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Tom%C3%A9_e_Pr%C3%ADncipe#cite_note-cia-1 «Sao Tome and Principe in CIA World Factbook». CIA. Consultado em 16 de dezembro de 2016.

(AFONSO, 2008; LORENZINO, 1996a), muitas vezes determinado por factores tais como o nível de escolaridade, nível económico e o ambiente de inserção social (urbano/rural). Esta variação reflecte o conflito entre a norma oficial e a prática local e um passado recente em que o português era L2 para a maioria dos habitantes das ilhas. (HAGEMEIJER, 2009, p. 19)

Tomando por base que há registos do PST que se aproximam e se afastam da norma europeia do português, investigaremos neste estudo se, no campo morfossintático relacionado ao PSN, encontramos mais proximidade ou não com essa norma, tomando por base, por exemplo, o nível de escolaridade. Ao analisarem a concordância nominal e verbal no PST, Brandão e Vieira (2012, p. 1055) observam:

[e]mbora seja, de fato, a escolaridade o fator que faz mudar as tendências relativas ao fenómeno (variável da concordância verbal) [...] está a maior ou menor utilização da língua crioula. Só declararam que usam frequentemente o crioulo informantes que cursaram até o ensino fundamental, nível de escolaridade em que se registra maior cancelamento da marca de número. De fato, o prestígio que recebe o Português em terras são-tomenses e o maior ou menor propósito de dominar essa língua, o que pode se tornar possível graças ao acesso à escolaridade, trazem por consequência o maior ou menor domínio das regras canônicas de concordância.

De acordo com as autoras, a variável nível de escolaridade associa-se ao maior ou menor uso da língua crioula: quanto menos escolarizado é o falante, mais o crioulo é usado e mais ausência de concordância verbal e nominal é verificada, um aspecto que será retomado na análise dos dados mais adiante. Nesse sentido, justifica-se a nossa escolha neste artigo por falantes com nível superior e sem nível superior.

Fundamentação teórica

Na concepção inatista da linguagem, todo indivíduo já nasce com uma Faculdade da Linguagem (FL) a que se vincula a Gramática Universal (GU) composta por Princípios e Parâmetros: os primeiros consistem em um conjunto de propriedades gramaticais que são compartilhadas por todas as línguas naturais; já os segundos são definidos como opções dentro da própria GU e devem dar conta das diferenças entre as línguas. (CHOMSKY, 1981, 1986 e seguintes). Entre os Parâmetros postulados, temos o *Parâmetro do Sujeito Nulo* (PSN) ou *Parâmetro Pro-Drop* a partir do qual as línguas se subdividem em línguas pro-drop (aquelas cuja posição sujeito pode ser ocupada por um sujeito não-realizado foneticamente (nomeadamente, *pro*)) e línguas não-pro-drop (aquelas cuja posição sujeito deve ser ocupada por um sujeito realizado foneticamente). Associado a esse Parâmetro, está o Princípio de Projeção Estendida (do inglês, *Extended Projection Principle*, EPP), segundo o qual todas as línguas projetam a posição do sujeito em sentenças finitas em todos os níveis de representação sintática (CHOMSKY, 1986).

Centrando nossa atenção no PSN, observemos como se comportam línguas pro-drop como o espanhol (cf. (4)) e o italiano (cf. (5)) e uma língua não-pro-drop como o inglês (cf. (6)):

- (4) a. *pro* Soy brasileño.
b. Yo Soy brasileño.
- (5) a. *pro* Sono brasiliano.
b. Io Sono brasiliano.
- (6) a. **pro* Am Brazilian.
b. I am Brazilian.

Nos exemplos acima, podemos observar que tanto no espanhol quanto no italiano, a posição sujeito pode ser preenchida por um sujeito nulo ou não, ao

passo que, no inglês, deve ser preenchida por um sujeito pleno (cf. (6b)). De acordo com a proposta de Rizzi (1982, 1997), a distinção entre essas línguas decorre da riqueza morfológica da flexão verbal. Por possuírem o espanhol e o italiano um sistema de flexão verbal rico por conter morfemas número-pessoais que especificam todas as pessoas do paradigma pronominal, sujeitos nulos são identificados e licenciados na estrutura por essa flexão, ao contrário do inglês.

Em relação ao PE, estudos mostram que é uma língua de sujeito nulo, à semelhança do italiano e do espanhol, com morfologia de flexão verbal rica e com alta produção de sujeitos nulos. No que se refere ao PB, observa-se um enfraquecimento dessa flexão em relação ao PE (GALVES, 2001; DUARTE, 1995, 2000) e um aumento substancial de sujeitos plenos, conforme evidenciam os resultados da pesquisa diacrônica realizada por Duarte (2000): em meados do século XIX e na primeira década do século XX, sujeitos plenos eram poucos frequentes em PB, ao contrário do que se observa ao longo das demais décadas do século XX. Esse aumento substancial de sujeitos plenos em fins do século XX decorre, sobretudo, da reorganização por que tem passado o paradigma pronominal do PB que tem afetado o sistema de flexão verbal nessa língua. Pesquisadores argumentam que a preferência por sujeitos plenos em PB dá-se pelo enfraquecimento da concordância motivado pela introdução do ‘você’ e da expressão pronominal ‘a gente’ na gramática do PB na passagem do século XIX para o XX (cf., por exemplo, DUARTE, 1993). Observemos, a seguir, o paradigma extraído de Galves (2001) em que se verifica duas formas-zero no PB relacionadas à segunda pessoa do singular (*tu*) e do plural (*vós*), o qual se distancia do PE que apresenta apenas uma forma-zero para a segunda pessoa do plural (*vós*)⁶:

⁶ O paradigma do PB baseia-se no dialeto paulista e o paradigma do PE, no dialeto lisboeta. Galves (2001, p. 124) ainda verifica que alguns dialetos do PB “mostram contraste apenas entre a primeira pessoa do singular e todas as outras: eu canto/ você, nós, eles canta”.

PB	PE
(eu) canto	(eu) canto
	(tu) cantas
você/ele canta	você/ele canta
(nós) cantamos	(nós) cantamos
vocês/eles cantam	vocês/eles cantam

Quadro 2: Paradigmas de flexão verbal do PB e do PE extraídos de Galves (2001, p.103).

Portanto, assumimos neste artigo com Duarte (1995, 2000) que a gramática do PB vem passando por um processo de mudança, não sendo mais possível considerá-la uma língua de sujeito nulo consistente como o PE, mas uma língua de sujeito nulo parcial, conforme defendido por Holmberg, Nayudu e Sheehan (2009).

Tendo em vista ser o PE uma língua de sujeito nulo consistente e ser a variedade com a qual os são-tomenses entraram em contato no período da colonização, objetivamos verificar no PST se sujeitos nulos são mais frequentes ou não, levantando como hipótese que falantes sem nível superior tendem a produzir mais sujeitos plenos em virtude de usarem com mais frequência o “santome”, uma língua não-pro-drop, conforme evidenciado por sua morfologia de flexão verbal em que há apenas uma forma verbal utilizada para todas as pessoas do paradigma pronominal:

	PRESENTE	PRETÉRITO PERFEITO
1SG	‘nga-tlaba ⁷	‘n-tlaba
2SG	bo ka ‘tlaba	bo ‘tlaba
3SG	e ka ‘tlaba	e ‘tlaba
1PL	nõ ka ‘tlaba	nõ ‘tlaba
2PL	i’nãse ka ‘tlaba	i’nãse tlaba
3PL	I’ne ka’tlaba	i’ne ‘tlaba

Quadro 3: Paradigma de flexão do verbo *tlaba* (“trabalhar”) extraído de Barreto (2008, p. 101).

⁷ Segundo Hagemeyer (2007, p. 35), “[...] Santome exhibits a phonologically conditioned variant of aspect marker *ka*, which becomes *ga* when preceded by 1sg *n*.” (“O Santome exibe uma variante condicionada fonológicamente do marcador de aspecto *ka* que se torna *ga* quando precedido pela primeira pessoa do singular *n*.” – Tradução nossa)

Como esperado, por ser a morfologia de flexão verbal fraca nessa língua, sujeitos nulos (cf. (7) e (8)) e sujeitos pós-verbais (cf. (9b)) não são permitidos:

- (7) * \hat{E}) kopla pixi.
“Ele comprou peixe.”
- (8) Zon kuji kuma \hat{e}) kopla pixi.
“Zon respondeu que ele comprou peixe.”
- (9) a. \tilde{U} a ngê kôlê.
“Uma pessoa correu.”
b. \hat{E} kôlê \tilde{u} a ngê.
“Correu uma pessoa.”
(HAGEMEIJER, 2007, p. 57)

Indo na direção de outros pesquisadores que apontam para o fato de que falantes com nível superior na África apresentam usos linguísticos mais próximos aos da norma europeia do português, esperamos encontrar mais sujeitos nulos na fala desses informantes, tendo em vista ser o PE uma língua de sujeito nulo consistente.

Metodologia

Em nosso estudo, utilizamos o método de abordagem hipotético-dedutivo e, como métodos de procedimento, o estatístico e o comparativo: o primeiro, para a realização da análise quantitativa, e o segundo, para estabelecer comparação entre o PST e o PE, tendo em mente os resultados já obtidos para o PE no que se refere ao PSN.

Para o desenvolvimento do estudo, foram feitas pesquisa, seleção, leitura e fichamento de bibliografias sobre a teoria que o embasa, bem como sobre pesquisas que abordam o PSN. Ademais, foi realizada a coleta de dados da língua falada de dezesseis são-tomenses a partir de entrevistas informais disponíveis no *YouTube*, sendo 8 falantes com nível superior (4 do sexo

masculino e 4 do sexo feminino) e 8 falantes sem nível superior (4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino).

Para a composição do *corpus*, os dados contemplam contextos finitos com sujeitos nulos e plenos. Esses dados foram analisados, tomando por base a variável dependente: *sujeito pleno* e *sujeito nulo* e como variáveis independentes⁸: o sexo (masculino e feminino) e o nível de escolaridade (com nível superior e sem nível superior).

Resultados

A partir da análise geral dos dados, obtivemos uma frequência de 55,5% de sujeitos nulos e 44,5% de sujeitos plenos, sendo a diferença de apenas 11%, conforme apresentado no quadro, a seguir:

TOTAL GERAL DE DADOS	SUJEITO PLENO	SUJEITO NULO
460 (100%)	205 (44,5%)	255 (55,5%)

Quadro 5: Quantitativo geral e percentual de sujeitos plenos e nulos

Os resultados parecem corroborar a predição de Hagemeijer (2009, p. 19, 20) para a emergência de uma nova variedade de português, pois a diferença percentual é mínima quanto ao uso de sujeitos plenos e nulos, ao contrário do que se observa por Duarte (2000) para o PE. Essa equiparação dos dados pode ser resultante do contato com o santome, língua crioula falada por 72,4% dos falantes maiores de cinco anos.

No que se refere à variável *sexo*, os resultados mostram que 64,5% das mulheres realizam o sujeito nulo, já os homens, 43,8%, sendo, portanto, a diferença percentual de 20,7%:

⁸ Deixamos a análise das variáveis linguísticas para trabalhos futuros.

SEXO	SUJEITO PLENO	SUJEITO NULO
FEMININO	92 (35,5%)	167 (64,5%)
MASCULINO	113 (56,2%)	88 (43,8%)

Quadro 6: Percentual de sujeitos nulos e plenos, tomando por base a variável sexo.

Atribuímos ao resultado acima o fato de que, em sendo o português não mais uma L2 para a maioria dos falantes são-tomenses (HAGEMEIJER, 2009), as mulheres, independente do seu nível de escolaridade, são mais conservadoras do que os homens ao fazerem uso de estruturas mais próximas à norma europeia do português, confirmando-se assim nossa predição inicial.

Observem-se alguns exemplos extraídos do *corpus* da pesquisa que evidenciam o uso de sujeitos plenos e nulos por homens e mulheres:

✓ *Sexo masculino:*

- (10) a. **Nós** não podemos estar a reboque das outras comunidades.
 b. *pro* Sentimos uma necessidade de nos organizarmos.

✓ *Sexo feminino:*

- (11) a. **Eu** estou a homenagear os meus antepassados.
 b. *pro* Estamos em paz, sem porradas, apenas a caminhar.

No tocante ao nível de escolaridade, observamos que quase 68% dos falantes com nível superior fazem uso do sujeito nulo, um percentual acentuado que se revela próximo à norma europeia do português.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	SUJEITO PLENO	SUJEITO NULO
COM NÍVEL SUPERIOR	107 (52,2%)	172 (67,5%)
SEM NÍVEL SUPERIOR	98 (47,8%)	83 (32,5%)

Quadro 7: Percentual de sujeitos nulos e plenos, tomando por base a variável nível de escolaridade

Com base nesses resultados, confirma-se a nossa hipótese de que quanto maior o nível de escolaridade, menor a ocorrência de sujeitos plenos e maior a proximidade com o PE, tal como já evidenciado com outros fenômenos nesse país e

em outros países africanos de língua portuguesa (MOTA; MIGUEL; MENDES, 2012; BRANDÃO; BRANDÃO; VIEIRA, 2012; GONÇALVES, 2000; MOTA, 2015; FIGUEIREDO, 2010). Sendo a língua oficial ensinada nas escolas e, por ser, na atual sincronia, a língua majoritária no país de São Tomé e Príncipe, o português é considerado língua de prestígio pelos falantes que promove sua ascensão social em detrimento do Santome. Segundo Petter (2015, p. 218), essa “atitude positiva em relação à língua oficial leva à rejeição por grande parte dos pais, ao ensino em línguas africanas, pois eles desejam que seus filhos sejam proficientes nas línguas que promovem a ascensão social.”. Essa atitude, por conseguinte, parece responder ao fato de o português não ser mais considerada L2 por grande parte dos falantes, estando atrelada a ela a ausência de políticas e planejamentos linguísticos que promovam uma educação bilíngue aos são-tomenses.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, foi possível observarmos que, referente à frequência geral dos dados, aponta-se para uma pequena diferença entre plenos (44,5%) e nulos (55,5%), ao contrário do que se observa em PE cujo percentual de sujeitos nulos é bastante acentuado (Duarte, 1995, 2000).

Ao tratarmos da variante *sexo*, as mulheres apresentam usos mais próximos à norma europeia do PE por produzirem mais sujeitos nulos, no entanto, quando observamos o nível de escolaridade, homens e mulheres com nível superior produzem mais esses sujeitos. Em linhas gerais, a norma culta do PST é mais próxima à norma do PE no que se refere ao PSN.

Referências Bibliográficas

BARRETO, M. U. K. “Contribuições da língua portuguesa e das línguas africanas quicongo e bisi na constituição do crioulo são-tomense”. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2008.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. *Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português*. Alfa, São Paulo, v. 53, n. 3, p. 1035-1064, 2012.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris Publications, 1981.

_____. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. London: Praeger Publishers, 1986.

DUARTE, M. E. L. "Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil". In: I. ROBERTS & M. A. KATO (Org.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp. 1993. p. 107-128.

_____. "A Perda do Princípio "evite pronome" no português brasileiro". Tese (Doutorado em Linguística) - UNICAMP, Campinas. 1995.

_____. "The loss of the 'avoid pronoun' principle in Brazilian Portuguese". In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (Eds.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Iberoamericana, 2000, p. 17-36.

FIGUEIREDO, C. F. G. "A concordância plural variável no sintagma nominal do português reestruturado da comunidade de Almoxarife, São Tome (Desenvolvimento das regras de concordância variáveis no processo de transmissão-aquisição geracional)". 2010. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Macau, 2010.

GALVES, C. C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2001.

GONÇALVES, P. (Dados para a) História da Língua Portuguesa em Moçambique. Maputo, Jan. 2000.

HAGEMEIJER, T. "Clause Structure in Santome". 2007. Tese (Doutoramento em Letras) – Universidade de Lisboa, Lisboa. 2007.

_____. “As línguas de São Tomé e Príncipe”. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, Macau, n.1, p.1-27, 2009.

HOLMBERG, A.; NAYUDU, A. & SHEEHAN, M. *Three partial null subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi*. *Studia Linguistica*, v. 63, n. 1, p. 59-97. 2009.

MATTOS E SILVA, R. V. “Diversidade e Unidade: A Aventura Linguística do Português”. *Revista ICALP*, vol. 11, 1988, 60-72; *Revista ICALP*, vol. 12/13, 1988, 13-28.

MOTA, M. A. “Para uma tipologia da concordância sujeito-verbo, em português falado: contributos do português de Luanda e de Cabo Verde”. *Cuadernos de La ALFAL*, n. 7, p. 17-35, 2015.

MOTA, M. A.; MIGUEL, M.; MENDES, A. *A concordância de P6 em português falado. Os traços pronominais e os traços de concordância*. *Papia*, v. 22, n. 1, p. 161-187, 2012.

PEREIRA, D. *Crioulos de base portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2007.

PETTER, M. M. T. Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e maçambicano. *Papia*, n. 19, p. 201-220, 2009.

_____. “As línguas no contexto social africano”. In: PETTER, M. *Introdução à linguística africana*. SP: Contexto, 2015, p. 193-219.

RIZZI, L. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.

_____. *A parametric approach to comparative syntax properties of the pronominal system*. HAEGEMAN, L. (Ed.). *The New Comparative Syntax*. London, New York: Longman, 1997, p. 268-285.

Processo de reintegrationismo galego: uma tentativa de (re)contato linguístico com a língua e a cultura portuguesa

*Jefferson Evaristo do Nascimento Silva*¹

*Thayane Gaspar Jorge*²

*Gabriel Pereira Kaizer Junior*³

Introdução

O presente texto objetiva travar uma discussão a respeito da situação atual do galego, a partir de uma perspectiva histórica do contato linguístico-cultural com o português, destacando daí os principais acontecimentos que se sucederam para a construção atual das duas línguas. Nesse sentido, optamos por seguir um caminho de discussão que privilegiasse, justamente, esses acontecimentos em sua dimensão histórica, política e linguística, de forma a fornecer os subsídios para o entendimento posterior de nosso argumento maior, o processo de Reintegrationismo galego.

Assim, nosso texto será dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos alguns acontecimentos históricos que foram relevantes para a construção do galego e do português, do ponto de vista do contato linguístico. Na segunda, expusemos algumas diferenciações entre as duas línguas, de forma a facilitar o entendimento da sessão seguinte e, ao mesmo tempo, justificar o argumento que ela conterà. Na terceira sessão, apresentamos o processo de

¹ Graduado em Letras Português-Italiano e especialista em Língua Italiana (Tradução) pela UERJ. Mestre em Letras Neolatinas pela UFRJ. Doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ e em Língua Portuguesa pela UERJ. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal Fluminense

² Graduada em Letras e mestranda em Literatura Portuguesa pela UERJ

³ Graduado em Letras Português-Italiano pela UERJ

Reintegracionismo, confrontando suas premissas, expondo seus argumentos e apontando suas ideias. Por fim, encerramos o texto com algumas considerações finais que, longe de serem uma última palavra a respeito do assunto, sinalizam horizontes de interpretação, reinterpretação e pesquisa histórico-linguística.

História sucinta do contato linguístico-cultural entre o galego e o português

“Os primeiros textos escritos em português surgem no século XIII. Nessa época, o português não se distingue do galego, falado na província (hoje espanhola) da Galícia” (TEYSSIER, 2014, p. 1). De lá pra cá, aproximadamente oito séculos passaram-se.

A história da formação das línguas portuguesa e galega tem seu início estimado a partir de um processo histórico de intenso contato entre língua(s) e cultura(s)⁴, na Segunda Guerra Púnica, aproximadamente no século II a.C., em que o norte do rio Douro, região onde se localizava a *Gallaecia*, é invadido pelo exército romano. *“Os romanos desembarcam na Península no ano 218 a.C. (...) e empreendem, então, a conquista do país. Todos os povos da Península, com exceção dos bascos, adotam o latim como língua”* (TEYSSIER, 2014, p. 1). Devido à resistência dos cartagineses, seguidores da cultura celta⁵, a região foi a última da Península Ibérica a ser incorporada ao Império Romano. Por isso, por muito tempo, enquanto parte da região passava a ter domínio romano, os cartaginenses mantiveram elementos de sua cultura – como sua língua “particular”.

Dessa forma, a romanização é mais rápida e completa no Sul do que no Norte da Península. No entanto, o cristianismo consegue se estabelecer na *Gallaecia* e a língua latina, a variação utilizada pelo exército e pelos comerciantes romanos, é adotada em toda a Península Ibérica – com poucas exceções, como vimos com o povo basco⁶.

⁴ Não apenas entre o galego e o português, mas entre dezenas de outras línguas e culturas.

⁵ Em oposição aos romanos, seguidores do Cristianismo.

⁶ O que vai explicar, em parte, a manutenção, ainda hoje, do basco como língua étnico-identitária desse povo.

Com as invasões bárbaras no ano 409, os suevos, os visigodos e os vândalos conseguem expulsar os romanos da Península Ibérica. Com o domínio suevo, a *Gallaecia* torna-se o primeiro reino independente de Roma e constitui-se o *Gallaeciense Regnum*, o primeiro reino cristão e católico da Europa. Todavia, em 585, os visigodos, instalados no centro da Espanha, conseguem anexar a Galícia a seus territórios. São, porém, invadidos pelos povos árabes dois séculos depois. Como decorrência do processo de invasão sueva e visigoda,

no que diz respeito à língua e à cultura, a contribuição dos suevos e dos visigodos foi mínima. Tiveram um papel particularmente negativo: com eles a unidade romana rompe-se definitivamente e as forças centrífugas⁷ vão preponderar sobre as de coesão. Se o latim escrito se mantém como a única língua de cultura, o latim falado evolui rapidamente e diversifica-se (TEYSSIER, 2014, p. 5).

Como ainda indica Faraco, no século V, “o noroeste foi ocupado pelos suevos, que ali constituíram um reino e, durante mais de um século, mantiveram a região em relativo isolamento” (2016, p. 16).

Portanto, das culturas germânicas que outrora dominaram o local, praticamente nada foi incorporado: houve apenas a adoção vocabular de algumas palavras.

O domínio árabe (século VIII) iniciou-se no Sul, sendo esta a região da Península em que conseguiram consolidar melhor seu poder. Com eles, a língua árabe e a região islâmica começavam a difundir-se no território, em clara oposição ao norte “romano”, quer na língua, quer na religião⁸. Desta forma, com a

⁷ Movimento de rotação em que, a partir de um centro, os objetos começam a se distanciar. No contexto, os “objetos” são as muitas línguas que, futuramente, viriam a ser chamadas de neo-românicas.

⁸ Pierre Guisan vai defender “o vínculo que liga religião e língua, já que não se consegue explicar a história da segunda sem recorrer à da primeira” (2011, p. 134). Ou seja, para que se entendam os contatos linguístico-culturais entre povos, será necessário entender, igualmente, os contatos religiosos e as dinâmicas que deles derivam.

prevalência da região norte ainda ligada ao “mundo romano”, será de lá que partirá o movimento de “Reconquista”, obtendo relativo sucesso na expulsão dos árabes da parte setentrional do território. Da Reconquista derivará no futuro, entre outros fenômenos histórico-linguísticos, a consolidação da língua portuguesa e a “formalização” do galego-português, já que *“partindo do norte, a reconquista cristã vai gradativamente expulsando os mouros para o sul. É durante esta Reconquista que nascerá, no século XII, o reino independente de Portugal”* (TEYSSIER, 2014, p. 6).

Em paralelo, convém ressaltar que, nessa época, a cultura latina perdia força de difusão na Península, uma vez que o latim falado começa a sofrer mudanças, originando os romances (ou romances). *“Usa-se o termo romance ou romance para designar as variedades linguísticas que nasciam como desdobramentos históricos do chamado latim vulgar e que progressivamente se transformam nas modernas línguas românicas”* (FARACO, 2016, p. 16). Destacamos daí o surgimento de três línguas: o galego-português, o castelhano e o catalão. Observa-se que os primeiros registros de textos galego-portugueses começam a surgir por volta do séc. XIII⁹.

A cultura árabe, diferente das germânicas, exerce mais influência sobre os povos ibéricos e, por isso, na região meridional da Península vê-se a criação dos dialetos “moçárabes”¹⁰, devido ao contato entre a língua românica subsistente e o árabe. Vale ressaltar que esta influência não foi tão eficaz no Norte como no Sul da Galícia e, desta forma, o galego-português instaurado no Norte, praticamente sem influência árabe, é levado ao Sul pelo movimento da Reconquista. Todavia, da mesma forma que a influência árabe não foi tão eficaz no Norte, a influência galego-portuguesa não consegue suplantá-la dos mouros no Sul. Por isso, com o repovoamento, propiciado pela Reconquista, dos

⁹ “A ‘Notícia de Torto’ (1214-1216), proveniente (...) Mosteiro de Vairão, e o ‘Testamento de D. Afonso II, datado com segurança de 1214” (TEYSSIER, 2014, p. 126)

¹⁰ Teyssier (2014, p. 7) indicará um elemento a mais para o entendimento da questão: a própria palavra “moçárabe” é formada de uma forma árabe que significa “submetido aos árabes”, numa clara indicação a respeito de quem possuía a “primazia” político-linguística do local, os árabes.

territórios de onde os mouros foram expulsos, a língua galego-portuguesa entra em contato com os dialetos moçárabes.

Assim,

ao tempo da chamada Reconquista (séculos X e seguintes) (...) uma conjunção de vários eventos sócio-históricos¹¹ peculiares àquele território contribuiu, ao longo dos séculos, para a sua individualização linguística, (...) [sendo] a matriz donde emergiram posteriormente o galego e o português modernos. (FARACO, 2016, p. 14)

É o momento do nascimento de Portugal, ao Norte, com sua necessária independência em relação ao reino de Castela e de Leão. Transfere, portanto, seu centro de gravidade para o Sul ao anexar os territórios reconquistados. O galego-português é, então, dividido em duas outras: o galego e o português. A Galícia, pelo contrário, não deixa de ser anexada ao reino da Espanha e sua língua oficial torna-se o castelhano, até por volta dos séculos XIX e XX. Até então, o galego era uma língua oral e rural, já que nos campos o castelhano não era tão difundido. Desta forma, a língua e a cultura galega sofrem um período de decadência, enquanto as portuguesas prosperam, livre do domínio Hispânico.

Como demonstramos, a configuração sócio-histórica, política e linguística da *Gallaecia* é uma junção de muitos acontecimentos e fenômenos, mas é, antes de tudo – e também por decorrência deste “tudo” – uma junção de contatos, de conflitos, de convivências e de dissidências. Pensar a língua portuguesa sem pensar a língua galega é uma falha, senão uma impossibilidade. Da mesma forma, pensar a língua galega sem pensar a língua portuguesa também o será. Por séculos, o galego e o português – ou “*galaico-portugalense, galaico-português, galécio-português, português-galego ou, mais frequentemente, galego-português*” (FARACO, 2016, p. 14) – caminharam juntos. “*As fronteiras políticas, longe de ser o resultado de diferenças*

¹¹ Acrescentamos: políticos, religiosos e, naturalmente, linguísticos.

*linguísticas, foram as suas causas, ao contrário da narrativa da História tradicional*¹² (GUISAN, 2015, p. 244).

Dessa forma,

a diferença fundamental com o galego-português – de extraordinárias consequências políticas e linguísticas – residiria no fato de que no nosso caso o “dialeto” a partir do qual se constitui a “língua” ficou fora das fronteiras nacionais, como variedade não oficial de um outro Estado. É claro que a constituição de uma fronteira entre reinos medievais, a posterior gramatização daquele romance hispânico ocidental na corte portuguesa e a formação de uma língua nacional com o nascimento do moderno Estado-nação português tiveram consequências, de fato, sobre a realidade linguística, promovendo o afastamento entre as variedades galegas e as portuguesas. (LAGARES, 2008, p. 69-70)

Não é nosso objetivo aqui traçar uma comparação estrita entre os elementos fonético-fonológicos, morfológicos e sintáticos entre as duas línguas. Objetivamos, apenas, explicitar a existência dessas diferenças, sem que nos aprofundemos pormenorizadamente na questão e, sobretudo, discutir o fenômeno do Reintegracionismo em sua perspectiva sociopolítica e linguística.

Do contato à ruptura, da ruptura ao (re)contato: a reaproximação proposta pelo reintegracionismo

O *Reintegracionismo* é uma corrente linguística do idioma galego que se consolidou na década de oitenta, depois da normatização do idioma, idealizado pelo filólogo galego Ricardo Carvalho Calero. Essa corrente defende que o “*galego deve se reincorporar ao português, isto é, seu diassistema linguístico histórico, com o fim de recuperar o esplendor e a dignidade da língua*” (COLLAZO, 2014, p.2).

¹² O que auxilia no entendimento atual da configuração político-linguística de Galiza e Espanha, principalmente, e de Portugal, secundariamente.

Desde um ponto de vista conceitual, o Reintegracionismo parte da premissa fundamental de considerar o galego como variante dialetal dentro do diassistema linguístico que hoje em dia se conhece como português, isto é, o galego segundo esta visão se situaria a par das variantes lusa e brasileira, reconhecendo-se assim o caráter internacionalista da nossa língua (COLLAZO, 2014, p.2)¹³.

Esse movimento também esteve ligado, desde seu nascimento, a nomes de grandes intelectuais nacionalistas: a) Antón Vilar Ponte, fundador das Irmandades da Fala¹⁴; b) Manuel Murguía, historiador galego responsável por incentivar o *Rexurdimento* galego e pela publicação do livro *História de Galicia*, (no qual a ideia do passado céltico galego sintetiza a ansiedade da Galícia de se distanciar da cultura espanhola e reivindicar uma cultura própria); c) Vicente Risco, considerado um dos teóricos do nacionalismo galego, além de ter ligação com organizações como o *Grupo Nós*, *Seminario de Estudos Galegos* e o *Partido Galeguista* – instituições importantes para a luta político-cultural em prol de um idioma e de uma cultura própria da Galícia, sem uma ideia de submissão ou inferioridade à cultura e ao idioma espanhol.

O Reintegracionismo divide-se ainda em três grupos o “Reintegracionismo lusista”, o “Reintegracionismo de máximos” e o “Reintegracionismo de mínimos”. A diferença entre o Reintegracionismo lusista e o Reintegracionismo de máximos é que o primeiro defende a adoção plena do português padrão, perdendo traços dialetais galegos, enquanto o segundo defende a manutenção desses traços e também o

¹³ “Dende un punto de vista conceptual, o Reintegracionismo parte da premissa fundamental de considerar o galego como variante dialectal dentro do diasistema linguístico do que hoxe en día se coñece como portugués, isto é, o galego segundo esta visión situárase á par das variantes lusa e brasileira, recoñecéndose así o carácter internacionalista da nosa lingua.” (tradução nossa)

¹⁴ Organização política, científica, cultural e literária que buscava alcançar a definição da Galícia como nação, além de promover a língua, a cultura e a literatura galega através da elaboração de dicionários, estudos linguísticos e literários, e também através da reivindicação do uso do galego no ensino e em outras âmbitos da vida social.

resguardo do léxico e ortografias próprias do galego; ou seja, uma tentativa de recuperar a língua galego-portuguesa utilizada na Idade Média.

Podemos observar que a diferença chave entre a proposta lusista e a de máximos se reduz fundamentalmente a uma questão ortográfica, na que os primeiros advogam por aceitar a evolução do galego-português no português moderno, enquanto os segundos advogam por recuperar a tradição medieval do galego português valendo-se do português moderno para recuperar e habilitar o léxico galego.¹⁵ (COLLAZO, 2014, p.2)

O terceiro grupo é o do “Reintegracionismo de mínimos” cujas principais ideias são o empréstimo da ortografia castelhana, por conta da alfabetização nessa língua. Porém, prioriza as escolhas morfológicas e lexicais portuguesas ao invés das castelhanas. De acordo com Collazo (2014, p. 3) *“o Reintegracionismo de mínimos poderíamos dizer que representa a transição entre as duas posturas enfrentadas na defesa da língua e num futuro próximo pode abrir caminho para a reintegração, pondo-se assim um fim ao conflito normativo”*¹⁶.

Além do Reintegracionismo, há uma vertente que parte do pressuposto contrário, chamada “Autonomismo”, também conhecida como isolacionismo. Essa vertente define a língua galega como uma língua diferente e independente tanto do espanhol quanto do português. Tal visão implica em reconhecer o galego como uma língua reduzida ao âmbito estatal espanhol, uma língua regional e minoritária. (COLLAZO, 2014, p.2).

¹⁵ “Podemos observar que a diferença chave entre a proposta lusista e a de máximos se reduce fundamentalmente a unha cuestión ortográfica, na que os primeiros avogan por aceptar a evolución do galego-portugués no português moderno, mentres que os segundos avogan por recuperar a tradición medieval do galego português valéndose do português moderno para recuperar e habilitar léxico galego.” (tradução nossa)

¹⁶ “O Reintegracionismo de mínimos poderíamos dicir que representa a transición entre as dúas posturas enfrentadas na defensa da lingua, e nun futuro próximo pode abrir o caminho cara á reintegración poñéndose así fin ao conflito normativo”. (tradução nossa)

Pontuando ainda o fenômeno, Lagares (2011, p. 174) vai afirmar que

o caso do galego, os esforços normatizadores respondem a duas tendências históricas: uma reintegracionista, que persegue a integração do galego, pela via fundamentalmente ortográfica, no mundo lusófono, e uma autonomista, que aspira a delimitar um espaço próprio para o galego entre as línguas românicas, embora usando para isso um sistema gráfico basicamente comum com o do castelhano.

Ou seja, Lagares (2014) reconhece os dois “polos” de discussão, o reintegracionista e o autonomista, sem, entretanto, discorrer sobre os diferentes tipos de Reintegracionismo. Em seguida, completa que

ao conflito social que dá origem à minoração, e que na realidade ainda questiona a própria percepção do galego como língua, soma-se um conflito normativo que diz respeito a sua identidade, ao que ela é ou pode ser nas circunstâncias políticas atuais” (LAGARES, 2011, p. 174).

Ainda segundo Colazzo (2014), as duas vertentes possuem pontos negativos que merecem maior atenção. Em relação ao Reintegracionismo, obviamente, o ponto fraco é a divergência dentro do próprio movimento, que o enfraquece e o impede de chegar à sociedade geral, sendo um movimento quase que exclusivamente reduzido a uma elite nacionalista. Em outras palavras, os esforços do grupo, que deveriam ser direcionados à defesa e difusão de seus ideais, são “perdidos” numa discussão de “primazia” de uma proposta em relação à outra.

Por outro lado, o Autonomismo, ratifica a situação de bilinguismo na Galícia com relação ao castelhano e coloca o idioma galego em uma situação instável que tem como consequência a dificuldade de uma normatização completa do idioma.

Para Lagares (2014, p. 175), *“a posição autonomista tem se empenhado nestes anos de existência da Comunidade Autónoma Galega, após a restauração democrática na Espanha, na construção de uma língua que alcançou o status de co-oficialidade com o castelhano”*,

enquanto o grupo reintegracionista “*questiona esse quadro político e realiza inferências mais radicais sobre uma identidade linguística galego-portuguesa*” (ibid, p. 175).

Por conta desses movimentos e discussões em torno do futuro do idioma galego, foi criada, em 1981 a *Associação Galega da Língua*¹⁷ (AGAL), entidade que visa promover a proposta reintegracionista para a língua galega e sua plena normatização. Mais tarde, em 2008, foi criada a *Academia Galega de Língua Portuguesa*¹⁸ (AGLP), instituição científica e cultural, independente de partidos políticos, que busca promover o estudo da língua da Galícia com a finalidade de introduzi-la nos estudos sobre lusofonia. As duas iniciativas se afastam no momento em que a AGAL resguarda alguns traços próprios do galego¹⁹, enquanto a AGLP adota plenamente a ortografia vigente em Portugal.

Anos depois da criação dessas instituições, o assunto sobre a incorporação ou não do galego em um sistema linguístico “galego-luso-brasileiro” está longe de ser esgotada ou solucionada. Um dos motivos é o fato de que o conceito de *lusofonia* é praticamente desconhecido para a maioria da população galega – e essa maioria percebe o português como uma língua estrangeira de um país vizinho.

Assim, o sentido mais corrente de lusofonia na Galícia é o de uma tendência promovida por um grupo de intelectuais e associações minoritárias que negam ao galego qualquer possibilidade de se converter em língua de cultura própria, pois consideram que tanto o idioma falado como a língua literária que a partir dela se veio estruturando desde o Ressurgimento do século XIX encontra-se irremediavelmente “deturpada” pelo castelhano, e dedicam o grosso de seus esforços em tentar convencer os cidadãos da necessidade de falar e escrever em

¹⁷ <http://www.agal-gz.org> – acesso em 27/12/2017 às 20:05h.

¹⁸ <http://www.academiagalega.org/> - acesso em 27/12/2017 às 20:14h.

¹⁹ Como a ausência de vogais nasais.

português como meio único de emancipação do jugo castelão²⁰.
(MONTEAGUDO e PINTOS, 2010)

Por outro lado, a implementação do Reintegracionismo e uma conseqüente integração da Galícia à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) teria grandes implicações político-linguísticas. A primeira delas seria o enfraquecimento do nacionalismo espanhol e da relação de sujeição à Espanha – circunscrição territorial na qual, hoje, a Galícia encontra-se –, as relações no âmbito de trocas internacionais entre Galícia e países de língua portuguesa cresceriam significativamente e ocasionalmente dariam mais visibilidade aos galegos, podendo trazer benefícios econômicos e políticos. Por outro lado, há a possibilidade de ameaça à identidade nacional galega. O que se conclui deste embate é de que ele está longe de se resolver e que o movimento reintegracionista ainda precisa de muito fôlego para se disseminar na atual situação da Galícia.

O que se coloca para o futuro? Considerações finais

Procuramos demonstrar nesse trabalho, de maneira sucinta, alguns dos principais acontecimentos da história do contato cultural e linguístico entre o galego e o português, abordando desde seu período histórico de surgimento, “união”, “desunião” e posterior tentativa de “(re)união”, a partir do Reintegracionismo da década de oitenta, com Ricardo Galero.

Por uma via prioritariamente ortográfica, o grupo reintegracionista procura reassociar a língua galega à língua portuguesa, como uma forma de conferir ao galego visibilidade linguística, *status* político-social e revalorização étnico-identitária.

²⁰ “Así, o sentido máis corrente de lusofonía en Galicia é o dunha tendencia promovida por un feixe de intelectuais e asociacións minoritarias que negan ao galego calquera posibilidade de se converter en lingua de cultura de seu, pois consideran que tanto o idioma falado coma lingua literaria que a partir deste se veu arborando desde o Rexurdimento do século XIX se atopa irremediabilmente ‘deturpado’ polo castelán, e dedican o groso dos seus esforzos a tentar convencer a cidadanía da necesidade de falar e escribir en portugués como viciro único de emancipación do xugo castelán”. (tradução nossa)

Não devemos desconsiderar a posição de crescente destaque da língua portuguesa no cenário mundial.

O movimento já tem consolidado o seu espaço em âmbitos culturais, como é o caso da Editora Através²¹ que consiste na área editorial da AGAL, que, reformada, nasce em 2009 e publica autores que se enquadram no “círculo galego-português” – dentre eles, o próprio ideólogo do movimento, Ricardo Calero, além de nomes como Carlos Quiroga e Teresa Moure. A própria editora defende em seu site que a filosofia adotada por ela é a de ultrapassar as fronteiras políticas que separam a Galícia do resto da lusofonia, além de explorar o movimento reintegracionista de forma a tornar possível uma normatização da língua galega.

A discussão sobre o movimento reintegracionista e o automatista é importante, pois demonstra a potência do idioma português no âmbito internacional, bem como denuncia os problemas que o idioma galego ainda encontra desde a sua normatização, passando pela submissão cultural e linguística sofrida pelos galegos – que, ainda hoje, não conseguiu ser vencida.

Mais do que um grupo político ou intelectual – e, ainda assim, sendo um grupo político e intelectual –, o movimento reintegracionista busca, a seu modo, resolver algumas questões práticas de ordem linguística da Galícia, como a normatização do idioma. Como indica Lagares (2011, p. 173):

A norma é ela própria motivo de incontáveis conflitos, pois o processo de elaboração linguística diz respeito à identidade da língua, à sua continuidade histórica, à sua possibilidade de existir como realidade diferenciada ou como variedade reconhecida de alguma outra língua, à delimitação, enfim, do seu espaço de ação e da sua área de influência.

Nesse sentido, os galegos ainda tem um longo espaço a percorrer. Quer pelo Reintegracionismo, quer pelo autonomismo ou por outro movimento político-linguístico, a realidade que se coloca é, ainda, a de um grupo político-

²¹ <http://www.atraves-editora.com> – acesso em 29/11/2017 às 17:14h

étnico-linguístico em busca de seu próprio reconhecimento e do reconhecimento de seus pares.

Referências Bibliográficas

“Academia Galega de Língua Portuguesa”. Disponível em: <http://www.academiagalega.org/>. Acesso em 30/04/2017 às 19:38.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica: história externa das línguas românicas*. SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. SP: Parábola Editorial, 2002.

CALERO, Ricardo C. *Problemas da Língua Galega*. Madrid: Editora Lisboa, 1981.

CAMPOS, Ana. “O relacionamento Portugal-Galiza: das afinidades históricas e linguísticas à cooperação económica”. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20304/2/mestanacamposrelacionamento000084755.pdf>. Acesso em 28/11/2017 às 18:17h.

COLLAZO, Silvia Duarte. “O estándar galego: reintegracionismo vs. Autonomismo”. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4872530.pdf>. Acesso em 23/11/2017 às 19:38.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. SP: Parábola Editorial, 2016.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Latim para o português: gramática, língua e literatura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

GUISAN, Pierre. “A criação de uma norma padrão em francês: entre planejamento político e mito”. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. SP: Parábola Editorial, 2011.

GUIBAN, Pierre. “O paradigma da língua na formação do nacionalismo brasileiro”. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; MARTINS, Marco Antonio; HORA, Dermeval da. *Identidade social e contato linguístico no português brasileiro*. RJ: FAPERJ / EDUERJ, 2015.

LAGARES, Xoán Carlos. “Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados”. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. SP: Parábola Editorial, 2011, p. 169-192.

_____. “Galego-Português-Brasileiro: os desafios de uma perspectiva histórica integrada”. In: LAGARES, Xoán Carlos e MONTEAGUDO, Henrique (org.). *Galego e Português Brasileiro: história, variação e mudança*. Niterói: Editora da UFF, 2012.

LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. SP: Parábola Editorial, 2011.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O Português Arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. SP: Contexto, 2006.

MONTEAGUDO, Henrique. “Galego, Português e Brasileiro no tempo: Acheegas para unha diacronia comparada”. In: Xoán Carlos Lagares e Henrique Monteagudo (org.). *Galego e Português Brasileiro: história, variação e mudança*. Niterói: Editora da UFF, 2012.

PENABADE, Bernardo. “O Reintegracionismo galego: um ponto de encontro sob fogo cruzado”. Disponível em: http://www.pglingua.org/images/stories/pdfs/2008/20081018_fogo_cruzado_bernardo_penabade.pdf. Acesso em 15/11/2017 às 12:08.

RODRÍGUEZ, A.M. “Galego e português modernos: um estudo comparativo”. *Revista Philologus*. RJ, v. 6, p. 30-37, 1996.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; MARTINS, Marco Antonio; HORA, Dermeval da. *Identidade social e contato linguístico no português brasileiro*. RJ: FAPERJ / EDUERJ, 2015.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. SP: Martins Fontes, 2014.

VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. RJ: Caetés, 2007.

_____. *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. SP: Parábola Editorial, 2015.

ZILES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. SP: Parábola Editorial, 2015.

Por uma abordagem intercultural na formação do *apprenant* na aula de FLE

Larissa de Souza Arruda¹

Contextualização: língua estrangeira e alteridade

Antes de partirmos para a discussão sobre o intercultural, gostaríamos de propor um breve debate sobre a importância de se aprender uma língua estrangeira (LE) e no que essa aprendizagem contribui para o exercício da alteridade, focando mais precisamente na aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE).

É importante esclarecermos o conceito que adotamos de LE e de FLE. Tagliante (2006, p.13) define que o FLE é simplesmente uma língua de aprendizagem para todos aqueles que não tenham o francês como língua materna. O conceito de língua estrangeira (LE) é construído, então, por oposição ao conceito de LM: toda língua não materna é uma LE (Cuq e Grucca, 2009, p.93). Sendo assim, a LE não é aquela que primeiro se aprende no meio social e na escola. Algo curioso sobre a aprendizagem de uma LE é que na maioria das vezes ela se dá por vontade própria e não por imposição, ao contrário da LM, o que pode acabar criando laços de afetividade do falante com a LE.

Muito já foi falado sobre a importância de se estudar uma LE. Há discursos, por exemplo, que reforçam repetida e incansavelmente que aprender uma LE é fundamental para o mercado de trabalho; saber mais de uma LE é um diferencial para o currículo profissional; dado que vivemos num mundo globalizado, saber uma LE é essencial para se comunicar. Estamos de acordo com

¹ Graduada (2013) em Letras (Língua Portuguesa e Língua Francesa) pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre (2016) e doutoranda em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos, opção: Língua Francesa) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

tais discursos, mas, no entanto, gostaríamos de ampliar um pouco mais o repertório dos porquês que justificam a aprendizagem de um LE.

Partimos do pressuposto que uma língua é um dos maiores produtos culturais de uma sociedade. Assim, ao entrarmos em contato com uma língua diferente daquela considerada a nossa materna, estamos entrando em contato com um universo que difere do nosso. Passamos a conhecer o outro, o diferente, o diverso, o oposto, que é também semelhante, análogo e correspondente. Nessa mesma direção, Ponty (2012) defende a teoria de que o outro é um mistério que está contido em nós mesmos:

eu e o outro somos dois círculos quase concêntricos, e que se distinguem apenas por uma leve e misteriosa diferença. Esse parentesco é talvez o que permitirá compreender a relação com o outro, que, de outra forma, é inconcebível se procuro abordar o outro de frente e por seu lado escarpado (PONTY, 2012, p.219-220).

Se concordarmos que “[...] *todo outro é um outro eu mesmo*” (PONTY, 2012, p.219), ao estudarmos uma LE estaremos em contato também com nós mesmos. O outro faz com que eu repense meus próprios valores, identidade e subjetividade. O outro é essencial para a minha própria formação como sujeito: o outro constitui o “eu” e vice-versa.

Podemos considerar, então, que a LE pode fornecer meios para que o aluno perceba que vive num mundo de múltiplas culturas e línguas com sistemas de valores, visões de mundo e crenças bastante plurais. Através dessa reflexão e tomada de consciência, acreditamos que o aluno possa aprimorar amplamente o seu conhecimento linguístico e de mundo, não só em relação ao mundo estrangeiro, mas também sobre sua própria cultura e língua materna. A LE possibilita, também, a formação intelectual e subjetiva do aluno.

Defendemos, assim, que a pertinência de se aprender uma LE vai muito além de questões pragmáticas. Aqui vale a pena trazermos um trecho no qual

Picanço (2009) revela o papel fundamental da interculturalidade na aprendizagem de um idioma:

se não entendemos a língua como um código ou uma nomenclatura, ensiná-la significa tratar de elementos muito mais complexos e profundos da vida sociocultural dos falantes de uma comunidade linguística. Muito mais complexo do que saber que em espanhol se usa mais frequentemente o modo imperativo do que em português, é saber que tais escolhas são culturais e que falar uma língua é mover-se dentro das possibilidades linguísticas que essa comunidade permite e aceita. Assim, o processo de aprendizagem não pressupõe somente a passagem pelos estágios de uma *interlanguage*, mas também pressupõe e talvez antes de tudo, um processo de *interculturalidade*.

Nesse trabalho, pretendemos justamente refletir sobre a relevância do intercultural para a formação do sujeito-aprendiz na aula de FLE. O trabalho aqui proposto se deterá a revisões e reflexões teóricas; não traremos exemplos práticos nem mesmo modelos de plano de aulas. Deixaremos isso para outros possíveis trabalhos futuros.

A formação do *apprenant* na aula de FLE

Cuq e Gruca (2009) propõem uma diferenciação entre os termos *élève* e *apprenant*. Traduziremos livremente tais termos por aluno e aprendiz, respectivamente. O aluno seria aquele estudante passivo, que apenas recebe as informações fornecidas pelo professor, sem muito questionar ou construir conjuntamente o conhecimento. Tradicionalmente, conhecido como uma tábula rasa, como se o aluno não tivesse nada a acrescentar na construção do conhecimento, devendo apenas assimilar o que o professor ensina. O termo *apprenant* surgiu na didática de línguas estrangeiras em meados de 1970. Durante muito tempo tal termo foi usado como sinônimo do termo *élève*. Mas, com o

passar dos anos, foram se diferenciando. O aprendiz seria um vetor do processo de aprendizagem, diferentemente do aluno.

O aprendiz ganha, então, um papel fundamental, pois é considerado uma chave fundamental na aprendizagem, é um indivíduo autônomo capaz de colaborar, juntamente com o professor, na construção do conhecimento. Como a aprendizagem é algo que se diferencia de indivíduo para indivíduo, as diferenças individuais e coletivas devem ser levadas em consideração. Cada aprendiz é visto de maneira individual dentro de sua coletividade, o professor não pode negligenciar, pois, as crenças, motivações, necessidades e pensamentos de cada estudante. Para Cuq (2003, p.21),

[...] o aprendiz é considerado um agente social, possuidor de uma identidade pessoal, e a aprendizagem é considerada uma forma de mediação social. O aprendiz constrói o saber e as competências que ele procura no e pelo discurso através da interação com os outros.²

O termo aprendiz se trata, portanto, de um conceito didático. O aprendiz é um agente na sala de aula, que através de uma atitude positiva e ativa assume uma postura de aprendizagem. Através de diversas interações com outros aprendizes e professores, o aprendiz vai desenvolver diversas competências, como a intercultural e a linguística. A abordagem intercultural visa a formação desse sujeito-aprendiz que, através de reflexões propostas pelo professor, vai ser o construtor de diversos conhecimentos.

Devemos lembrar que o conhecimento linguístico não deve ser o único objetivo no ensino de uma língua. Serrani (2005) defende um currículo que traga uma proposta intercultural e discursiva. Ao afirmar que a língua “[...] é *matéria prima da constituição identitária*” (SERRANI, 2005, p.29), a autora nega a visão

²Texto original: “[...] l’apprenant est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle, et l’apprentissage comme une forme de médiation sociale. L’apprenant construit le savoir et les compétences qu’il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui.”

excessivamente instrumentalizada da língua e defende que o componente sócio-cultural possua um lugar relevante num currículo de língua. O domínio sócio-cultural não deve, pois, ser um mero apêndice das aulas de língua, mas deve possuir um espaço que é seu por direito. A proposta de Serrani (2005) sugere que se parta da cultura materna dos estudantes, considerando as devidas heterogeneidades, para que depois se chegue à cultura da língua estrangeira.

Nesse contexto de formação de aprendizes, Méziani (2009) defende que é de extrema importância a propagação das línguas e culturas estrangeiras se queremos a melhoria de compreensões e de trocas suscitadas a partir de comunicações exolíngua. Segundo tal autora, o objetivo principal do ensino de uma LE deve ser o de “[...] *favorecer a compreensão mútua entre os povos e a familiarização com a cultura do outro, fornecendo ao aprendiz um meio de comunicação que lhe permita se comunicar e reconhecer outros sistemas de significações*”³ (MÉZIANI, 2009, p.266).

Apesar de parecer óbvio num primeiro momento, tal autora destaca ainda algo que muitas vezes acabamos esquecendo: numa língua também está contida uma cultura e aprender tal língua significa se apropriar, igualmente, de outra forma de ver o mundo, às vezes é de forma dolorosa que ao nos darmos conta disso, percebemos que os nossos valores, crenças e modos de pensar não são universais. É por essa e outras razões que a didática de línguas defende uma formação na qual espera-se que o aprendiz se forme como um agente social que é levado a aprender pela própria interação com determinado grupo.

A pertinência da abordagem intercultural

O termo *intercultural* é bastante recente na história da didática de línguas. Na França, tal termo surgiu em meados da década de 70 no ensino

³ Texto original: “[...] favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples et la familiarisation avec la culture de l’autre tout en dotant l’apprenant d’un moyen de communication lui permettant de communiquer et reconnaître d’autres systèmes de significations”

regular de francês língua materna. Cuq (2003) explica que esse conceito surgiu nessa época devido a presença de vários filhos de migrantes de diversas nacionalidades em escolas francesas. Graças à diversidade cultural presente naquela realidade, foi-se constatado que de nada adiantava a escola defender e difundir uma cultura única e homogênea. Afinal, a multiculturalidade já se fazia presente naquelas escolas.

O termo *multiculturalismo*, no entanto, se trata apenas da justaposição de diferentes culturas. Ao afirmar que uma sociedade é multicultural estamos apenas afirmando que culturas e etnias diferentes estão co-presentes ali, sem que haja, necessariamente, a comunicação e a troca entre elas. Cuq (2003) defende a teoria que uma sociedade simplesmente multicultural continua sendo rígida. Assim, o termo *intercultural* é frequentemente usado como oposição ao termo *multicultural*, afinal de contas o prefixo *inter* carrega em si um novo conceito, que permite ultrapassar o prefixo *multi*.

O uso da palavra 'intercultural' implica, necessariamente, se atribuirmos ao prefixo 'inter' sua significação plena de interação, troca, eliminação de barreiras, reciprocidade é verdadeira solidariedade. Ao reconhecermos todo o valor do termo 'cultura', implica no reconhecimento dos valores, dos modos de vida e de representações simbólicas aos quais os seres humanos, tanto os indivíduos como as sociedades, remetem às relações com os outros e à concepção de mundo (GABIOUD, 1986 apud DE CARLO, 1998, p.41)⁴.

Portanto, enquanto o multiculturalismo apenas reconhece a pluralidade e não possui uma preocupação educacional, o interculturalismo traz consigo uma

⁴ Texto original: "L'emploi du mot 'interculturel' implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si, au terme 'culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde."

visão educativa através da ligação, troca e compreensão mútua dentro de diversidades culturais. Isso posto, é compreensível por que a abordagem intercultural representa um caminho possível para os desafios socioculturais que enfrentamos, como os diversos preconceitos e violências oriundas de xenofobias.

O valor do intercultural na aula de FLE foi notadamente reconhecido com a chegada da abordagem comunicativa, em 1980, quando houve uma mudança epistemológica na forma que o aprendiz recebia a cultura estrangeira. Ao contrário do que alguns didáticos destacam, não se trata de fornecer ao estrangeiro a competência cultural do nativo. Ensinar cultura é diferente de promover uma formação intercultural. Como bem caracteriza De Carlo (1998), o ponto de partida da abordagem intercultural deve ser a própria identidade do aprendiz; através da (re)descoberta de sua cultura materna, ele será levado a entender melhor o funcionamento de outras culturas:

quanto mais ele tiver consciência dos critérios implícitos de classificação de sua própria cultura, mais ele será capaz de objetivar os princípios implícitos de divisão de mundo da cultura estrangeira. O objetivo não é, pois, unicamente pragmático [...], ele é também e sobretudo formativo, ou seja, desenvolver um senso de relatividade de suas próprias certezas, que ajuda o aluno a aceitar a ambiguidade de situações e de conceitos pertencentes a uma cultura diferente (DE CARLO, 1998, p.44)⁵.

Portanto, podemos afirmar que a educação intercultural pressupõe dois sujeitos e o reconhecimento do outro como sujeito e, conseqüentemente, a existência da interação, da intersubjetividade, da comparação, da reciprocidade, mas sem cair

⁵ Texto original: “Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d’objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L’objectif n’est donc pas uniquement pragmatique [...], il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l’élève à supporter l’ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.”

na estereotipização. Segundo Méziani (2009), a abordagem intercultural aspira pela propagação da cultura de paz, além de levar o aprendiz a adotar uma atitude mais sensata diante do outro ao enxergá-lo não como seu completo oposto, mas como seu complemento: um outro às vezes diferente e às vezes semelhante.

Ao compreender o outro, o aprendiz passa a compreender melhor a si mesmo. A constituição da coletividade se dá na interseção entre o “eu” e o outro. Ao descentralizar e/ou ao se distanciar de sua própria cultura, é possível ao aprendiz olhar objetivamente para sua cultura e compreender que a diversidade é uma condição intrínseca no diálogo entre culturas. A educação intercultural é inegavelmente um caminho para se chegar à alteridade. É o que defende Tagliante quando afirma que:

a descoberta da cultura alvo será objeto de um trabalho de reflexão apreciativa e explicada, onde o ‘eu’ autêntico vai intervir sem parar nas tomadas de palavras que não terão ligação apenas com os conhecimentos sobre a cultura estrangeira, mas permitirão ao aprendiz de comunicar aquilo que ele pensa dessa nova cultura e em que ela difere ou se aproxima da sua (TAGLIANTE, 2006, p.166)⁶.

Educar no caminho do intercultural é, pois, construir o alicerce do binário identidade-alteridade. De acordo com Méziani (2009), a competência do intercultural pode ser resumida a uma atitude espiritual e comportamental que começa pelo respeito das diferenças do próprio aprendiz para depois partir para o respeito das diferenças dos outros. A formação intercultural advoga pelo descobrimento da cultura do outro e pela revalorização da cultura materna: eis o verdadeiro diálogo entre culturas.

⁶ Texto original: “La découverte de la culture cible fera l’objet d’un travail de réflexion appréciative et commentée, où interviendra sans cesse le ‘je’ authentique, dans des prises de position orales qui ne feront pas uniquement état de connaissances sur la culture étrangère, mais permettront à l’apprenant de communiquer ce qu’il pense de cette nouvelle culture et en quoi elle diffère ou se rapproche de la sienne.”

Na conclusão de sua obra, De Carlo (1998) afirma que a abordagem intercultural é um caminho possível para o movimento recíproco de trocas entre o aprendiz e a cultura e língua estrangeira: “trata-se, de fato, de um paradoxo no qual cada um de nós precisa proteger a própria identidade cultural e, ao mesmo tempo, temos de estar prontos para ser transformados gradualmente pelo confronto e pela presença dos outros” (DE CARLO, 1998, p.119)⁷.

Os documentos autênticos

Como dito no início desse trabalho, não pretendemos propor aqui metodologias para a prática do ensino de FLE, nossa intenção maior é teorizar sobre a abordagem cultural. No entanto, no penúltimo ponto, gostaríamos de explicar brevemente um conceito de extrema importância para se compreender um caminho possível para o trabalho com o intercultural na aula de FLE: os documentos autênticos.

Em oposição aos suportes didáticos e documentos fabricados propriamente para o ensino de FLE, os autênticos são aqueles documentos de fato criados por francófonos para os próprios francófonos, podendo ser tanto documentos escritos, visuais ou orais. Tratam-se, portanto, de documentos em situação real de comunicação e não feitos visando o ensino da língua. A sua entrada na sala de aula de FLE data da década de 70 e o que chama a atenção é também a variedade de tais documentos, que é imensa: jornais (televisão, rádio ou impresso); músicas; entrevistas; publicidades; desenho em quadrinhos; filmes; livros, etc. Alguns estudiosos, inclusive, usam o termo “documentos sociais” como sinônimo de “documentos autênticos”.

⁷ Texto original: “Il s’agit en effet d’un paradoxe en fonction duquel chacun de nous a besoin de sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps doit être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres.”

Para a abordagem intercultural, tais documentos são, obviamente, de extremo interesse. Cuq e Gruca (2009) destacam que uma das funções mais importantes é que eles permitem que os aprendizes tenham contato direto com a utilização real da língua, visto que há a junção da língua com a civilização que a utiliza.

Nesse contexto, o professor tem o papel fundamental de selecionar bem o documento de acordo com o nível e necessidade de seus aprendizes. Além disso, deve-se ter bastante cuidado para não utilizar tal documento de maneira artificial como um pretexto para o trabalho com fins puramente linguísticos, deixando de lado toda a potencialidade intrínseca ao documento autêntico.

Imersos na realidade contemporânea e nos estilos de vida e de pensamento, os documentos autênticos são uma grande fonte de motivação e possuem, da mesma forma, um valor de recompensa, pois o aprendiz pode ter o prazer de constatar o resultado de seus esforços e de sua aprendizagem: compreender a língua do outro! (CUQ; GRUCA, 2009, p.432)⁸.

Sendo assim, podemos entender que ao trazer a cultura e língua estrangeira em seu contexto de uso verídico, os documentos autênticos são peças fundamentais para a formação intercultural do aprendiz.

Reflexões finais

Diante do exposto, é bastante nítido que seguir na direção do ensino intercultural é buscar transcender costumes baseados na exclusão, na estereotipização e na discriminação, condutas que inviabilizam a formação sócio-

⁸ Texto original: “En prise sur la réalité contemporaine et sur des modes de vie et de pensée, les documents authentiques sont une grande source de motivation, mais ont également une valeur de récompense, car l’apprenant peut avoir le plaisir de constater l’aboutissement de ses efforts et de son apprentissage: comprendre la langue de l’autre!”

cultural de forma ética do sujeito aprendiz. A luta pelo ensino intercultural é “[...] a luta contra o isolacionismo e é a abertura para o universal” (MÉZIANI, 2009, p.272)⁹.

No entanto, realizar uma prática intercultural no contexto educacional brasileiro é um grande dilema. Como sabemos, o Brasil sempre foi palco de misturas étnicas e culturais, mas a coexistência harmônica de diferentes culturas não é uma realidade concreta. Infelizmente, apesar de toda a nossa mestiçagem, há culturas dominantes e mais valorizadas do que outras. No entanto, a dificuldade de trabalhar a nossa própria multi e interculturalidade deve servir de alavanca para que mudemos esse quadro e não como uma barreira intransponível. Talvez seja interessante trabalhar primeiramente o intercultural no contexto nacional para depois expandir para o contexto estrangeiro.

Um outro problema ainda encontrado pelos professores de FLE é o fato de que o intercultural ainda se encontra ausente da maioria dos currículos de formação de professores. Muitos acabam os cursos de Letras-FLE sem nem ter ouvido falar da abordagem intercultural. Podemos dizer então que partir para a defesa da abordagem intercultural é um trabalho de persistência a longo prazo.

Como bem pontua De Carlo (1998, p.77), o objetivo da formação intercultural é “[...] a formação de um indivíduo consciente da relatividade de seus valores, capaz de realizar escolhas autônomas, capaz de desenvolver um pensamento divergente”. A formação desse *apprenant* é fundamental para a construção de uma sociedade que ao mesmo tempo é paradoxal e igualitária, na tentativa de torná-la mais pacífica e justa, além de mais aberta ao diálogo e às diferenças. Acreditamos, assim, que a adoção de uma postura intercultural é um caminho possível para mudanças de paradigmas no ensino de línguas estrangeiras no sentido de enriquecer as trocas entre diferentes culturas e para o próprio enriquecimento dos indivíduos em suas subjetividades.

⁹ Texto original: “[...] la lutte contre l’isolationnisme et l’ouverture à l’universel”.

Referências Bibliográficas

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2005.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble, PUG, 2009.

DE CARLO, Maddalena. *L'interculturel.* Paris: CLE International, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo.* SP: Cosac Naify, 2007.

MÉZIANI, Amina. *Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE.* Synergies Algérie, n. 4, p.265-272, 2009.

PICANÇO, Deise. *O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil.* Diálogos Latinoamericanos, n. 15, p.34-55, 2009.

REVUZ, Christine. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". In: SIGNORINI, Inês (org). *Língua(gem) e identidade.* Campinas: Mercado das Letras, 2006, p.213-261.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua. Exemplos em português, espanhol e inglês.* SP: Pontes, 2005

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue.* Paris: CLE International, 2006.

A língua francesa como instrumento de expressão de culturas em contato no Magrebe pós-colonial

Luana Monçores de Lima Suhett¹

Discussão

A língua francesa vem ocupando, ao longo do tempo, uma posição privilegiada no cenário internacional, pela razão evidente da existência de um Estado francês forte política, econômica, cultural e militarmente ao longo da história do ocidente.

Para compreender o cenário linguístico atual do Magrebe² e as políticas linguísticas mais recentes adotadas pelos governos dos três países, é necessário fazer uma breve descrição do que foi o período colonial francês na região do começo do século XIX até meados do século XX. O primeiro território a ser ocupado foi o que conhecemos hoje como Argélia. Sua conquista se iniciou no reinado de Charles X, em 1830, sendo finalizada pelas tropas de Napoleão III, em 1870. O território foi integrado como um *département*³ aos domínios franceses, o que dava ao país e aos seus habitantes o status de cidadãos da República Francesa. Em seguida, o território tunisiano foi colonizado em 1881, assim como o território Marroquino, conquistado em 1912. Ambos ganharam o status de protetorados franceses, a partir de um acordo entre lideranças locais e o Estado francês,

¹ Mestre em Letras Neolatinas, Bacharel e Licenciada em Letras: Português/Francês e Bacharel em Jornalismo (UFRJ).

² Entende-se como Magrebe a região ao norte da África composta por Marrocos, Argélia e Tunísia, onde estão presentes as variantes árabes, as línguas berberes, o francês e o espanhol.

³ Equivalente a um estado brasileiro em termos político-administrativos. A Argélia e outros territórios colonizados possuíam o *status* de um *département* francês fora da França.

permitindo certo grau de “liberdade” administrativa não experimentada pelos argelinos. Este fato será importante não só pelo tipo de processo de independência que acontecerá mais tarde, mas também para a construção de diferentes representações dos projetos de identidades nacionais da região. A independência aconteceu em meados do século XX: Tunísia e Marrocos alcançaram sua autonomia em 1956 e a Argélia, em um processo muito mais violento e doloroso, conquistou a sua liberdade em 1962.

A língua teve um papel histórico importante na empreitada colonial, mostrando que a dominação pela força não é suficiente para garantir a conquista. A dominação linguística e colonial da França afetou mais fortemente a Argélia do que a Tunísia e o Marrocos, pois a colonização daquela foi mais longa e violenta, mas o que tampouco significou um afrouxamento das relações e das políticas para os outros dois países. A diferença está no grau da intervenção e não na natureza do problema. O francês se tornou por decreto a língua oficial da Argélia, marginalizando e eliminando a língua árabe e o ensino desta. A língua árabe e seu referente, o Islã, eram vistos pelo Estado francês como um sinal de resistência contra o projeto colonial, sendo o árabe declarado como língua estrangeira em 1938. A permanência do ensino do árabe foi permitida na Tunísia e no Marrocos, o que não ocorreu na Argélia. Na época, a língua oficial dos três países nas áreas econômica, educacional e administrativa era o francês.

A política linguística colonial francesa era bem diferente da britânica, que permitia o ensino das línguas maternas nas escolas da colônia — o que também não marca uma ação de solidariedade ou respeito, mas sim um distanciamento carregado de preconceitos em relação ao colonizado. A política linguística do governo francês era a de uma língua única ensinada na escola e utilizada nos setores oficiais, sendo as outras línguas consideradas negativamente como elementos de desintegração da unidade da República. Esta visão é muito anterior ao período colonial imperialista, criada e implementada como política dentro da própria França a partir da Revolução Francesa, que para manter a sua unidade como unidade

política, proibiu o uso das línguas e variantes regionais e institucionalizou o francês falado pelas suas lideranças como a língua única da República.

No Magrebe, o árabe clássico, língua-símbolo que sustenta o mito de uma identidade cultural magrebina, foi considerado perigoso ao projeto colonial, diferente do árabe dialetal que não possuía uma norma estabelecida e consolidada, sendo considerado muito mais uma língua vulgar falada. Já o berbere, língua de muitos falantes no interior da Argélia e do Marrocos, também foi dominado anteriormente pela colonização árabe e era visto como um aliado estratégico do francês na tentativa de suprimir o árabe clássico.

No período colonial e, também, no pós-colonial, o francês estava investido de uma dupla função de superioridade: ele era a língua dominante, oficial e única, além de ter a função simbólica de distinção cultural e social para as elites, sobretudo no que diz respeito à escolarização, permitindo uma ascensão social e uma abertura ao mundo ocidental europeu para muitos magrebinos.

Logo após a independência de Tunísia, Marrocos e Argélia, era necessário reconstruir a identidade da região com elementos que eliminassem a amarga presença colonial. Para tal fim, o árabe clássico, que já era um símbolo de resistência, e o islã se fixaram como ícones na identidade magrebina.

Ao final do período colonial (no mundo), muitos territórios elegeram a língua do colonizador como língua oficial, pois suas comunidades eram multilíngues e coube à língua dominante o papel de uma coesão linguística. Entretanto, os três países magrebinos seguiram por um caminho oposto ao excluirmos o francês de seus discursos oficiais, classificando-o como língua estrangeira, apesar da sua ampla utilização nos grandes centros locais, nas relações cotidianas, na educação e na administração pública. Além disso, vimos a exclusão das línguas maternas dos magrebinos — o árabe dialetal e o berbere — dos documentos e discursos institucionais, como, por exemplo, as constituições destes países. Podemos perceber que apesar de optarem pelo árabe como língua oficial e nacional, cada país seguiu com políticas linguísticas diferenciadas. A

Argélia foi o país que mais se empenhou em campanhas de arabização, que, ao fim, não se mostrou eficaz, pois até hoje os conflitos linguísticos permanecem.

Os projetos nacionais da era moderna trataram de criar uma coesão identitária, sobretudo através de uma língua unificada e normatizada, criando mitos fundadores que justificassem e consolidassem os discursos sobre a identidade nacional. Identidade esta construída muito mais pela alteridade, pelas representações que se tem do outro que pelas características de si próprio.

Segundo Thiesse (2001), uma língua nacional tem por função encarnar a nação, assegurando uma comunicação horizontal e vertical no seu âmago, pois todos os cidadãos devem compreendê-la e utilizá-la. Ela também deve dar conta da expressão de toda a realidade, seja do passado, do presente e do futuro da comunidade, permitindo mostrar a sua grandeza diante das outras nações. E, por fim, a língua nacional deve se confundir e mesmo se enraizar na história profunda da nação e de seu povo. Sua escolha será arbitrária, podendo ser formulada (inventada) a partir da escolha de variantes medianas do ponto de vista linguístico e da intercompreensão comum, além da relevância do *status* político e econômico a ela atribuída.

A identidade nacional vai se apoiar principalmente na língua para se desenvolver dentro do projeto da nação. Com o fim de uma dominação colonial, a tendência dos novos governos é a de fazer um caminho sempre inverso ao do colonizador, valorizando e reestabelecendo as instituições anteriores ao domínio. Evidentemente, a busca pela identidade não será um caminho tão simples em que serão negadas apenas todas as referências ligadas ao colonizador, pois a experiência vivida e a dimensão histórica influenciarão decisivamente na nova ordem a ser estabelecida. A identidade do colonizado emergirá diante de sua própria crise identitária. Entretanto, no caso magrebino, os projetos de nação e a construção da identidade nacional seguirão o plano simples de reestabelecer apenas os valores de origem, renegando os “espólios” de guerra⁴ deixados pelo

⁴ Expressão usada pelo escritor argelino Kateb Yacine para designar a língua francesa como herança colonial.

colonizador. As constituições que fundam o Magrebe independente vão se basear na concepção “um Estado, uma nação, uma língua” (ANDERSON, 1983) para reconstruírem os seus países.

No Magrebe, veremos que o projeto pós-colonial de nação se fundará sobre discursos e símbolos carregados de valores da tradição do mundo árabe, sobretudo o Islã. O modelo magrebino não seguiu o mesmo rumo dos projetos de nação das colônias independentes da África-subsaariana, que reconhecem em suas constituições o plurilinguismo, incluindo as línguas locais e mantendo a língua do colonizador também como língua oficial para fins práticos⁵. Tunísia, Marrocos e Argélia abraçaram, paradoxalmente, o modelo francês de uma nação, uma língua, uma identidade nacional. O longo período de dominação e ocupação francesa deixou marcas profundas, principalmente, no que se refere à definição da identidade dessas comunidades e as suas línguas oficiais.

Nem sempre a reivindicação de uma identidade de uma língua passa pelas práticas linguísticas que se tem com ela. No caso magrebino, um indivíduo pode reclamar o árabe clássico como sua língua materna sem ter proficiência no mesmo. Sua escolha é influenciada por um discurso ideológico. Nossas práticas linguísticas são sempre em função do outro, de como o percebemos e de como achamos que ele nos percebe também.

Uma língua pode expressar várias culturas, assim como uma cultura pode ser expressa em várias línguas. A cultura islâmica é expressa em várias línguas: árabe, berbere, wolof, etc. O mesmo acontece com a francofonia, que veicula várias culturas, em que muitos falantes diferentes se apropriaram dessa língua da sua maneira para expressar sua cultura, construindo-se assim diferentes variedades de francês.

Um Franco-Magrebino também pode ser identificado em diversas circunstâncias como árabe, imigrante, francês de origem magrebina ou só

⁵ Trata-se de uma região plurilíngue, sendo a língua do colonizador um elemento em comum entre as diversas comunidades ali presentes.

magrebino. No Magrebe, as identidades se sobrepõem, se contradizem, se cruzam e se opõem. A identidade árabe, a identidade mulçumana, a identidade berbere e a identidade francófona estão em constante e dinâmica interação, mudando de acordo com o espaço e com o tempo, sendo dependente dos contextos nos quais estão agindo os indivíduos.

A partir deste contexto, a apropriação do francês por diferentes culturas, sobretudo como consequência da empreitada colonial, se confronta com a realidade individual desses sujeitos sociais, que tomaram a língua colonial como meio de expressão para seus discursos no mundo. Língua essa que acaba por tornar-se mais do que uma língua estrangeira, visto que, na prática, os conceitos de língua materna, segunda e estrangeira são mais dinâmicos do que rígidas categorizações, como podemos perceber no caso magrebino. Há uma considerável complexidade na relação identidade-língua-indivíduo no Magrebe pós-colonial, evidenciada por escritores da região, que nos faz questionar, principalmente, o lugar do árabe e suas variantes, do francês e das línguas berberes neste rico ambiente de contatos culturais e linguísticos.

A expressão mais importante da complexa relação língua francesa-escritores magrebinos está evidenciada na obra do filósofo franco-argelino Jacques Derrida: "*Le monolinguisme de l'autre*"⁶, na qual aborda um contexto muito particular de sua geração, que vivenciou o período colonial, suas políticas linguísticas e administrativas de muito perto, refletindo e questionando sobre um monolinguisismo imposto pelo colonizador, que marca a identidade desta geração e que, ao mesmo tempo, não pode considerá-la como língua materna. Ou ainda, Derrida vai mais longe na "ferida", reconhecê-la e tomá-la como sua. Assim temos a máxima deste livro "Tenho apenas uma língua e ela não é a minha"⁷.

⁶ Título original "Le monolinguisme de l'autre, ou, La prothèse de l'origine".

⁷ Tradução própria: "Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne."

Tal como Derrida, podemos listar uma série de escritores, que através de suas obras mostram de maneira muito clara a difícil relação entre elementos que os constituem como sujeitos, tais como: *língua francesa, identidade, cultura árabe-mulçumana, colonialismo, literatura e reconhecimento*⁸. Falamos aqui de indivíduos formados e marcados por um intenso contexto de contato linguístico-cultural, mas que por razões evidentes originárias do conflito franco-magrebino no período colonial e pós-colonial, viveram ou ainda vivem (contexto herdado também pelas gerações mais recentes) em um "limbo" identitário. De um lado, não possuem todas as referências tradicionais que compõem a identidade magrebina (língua árabe e cultura árabe-islâmica), pois passaram por uma alta escolarização em língua francesa, sendo eles também cidadãos franceses⁹, de outro lado, o discurso político francês não os inclui como fator integrante da sua identidade cultural. Todas estas questões estão presentes na biografia desses escritores e são matéria-prima para a escritura de seus textos.

A partir desta perspectiva, podemos citar alguns nomes que fazem parte desta grande geração que emerge no período colonial e pós-colonial, como: Albert Camus, Albert Memmi, Kateb Yacine, Assia Djebar, Rachid Boudjedra, Kamel Daoud, Boualem Sansal e Mohamed Fellag. Assim, para Derrida, a única via de se apropriar dessa língua seria através da escrita.

Considerações finais

Podemos verificar que a construção da identidade nacional em torno de uma língua única tem sempre por interesse a manutenção de privilégios políticos. Para se sustentar como uma nação, um grupo social se serve de várias

⁸ Falamos de reconhecimento político, social, linguístico e literário.

⁹ A França, em diversos momentos, autorizou e retirou, autorizando novamente os habitantes da região a receberem o título de cidadãos da República francesa. Muitos autores citam passagens destes atos administrativos inconstantes.

representações, que muitas vezes não têm relação com a realidade ou a história daquele grupo. As representações ligadas a uma dada língua, criadas por uma comunidade, interferem na sua relação com a mesma, promovendo políticas linguísticas próprias à visão adotada pelo grupo.

Do período de independência colonial até os dias de hoje, muita coisa não mudou quando o assunto é língua no Magrebe. As sociedades magrebinas, através das suas políticas de valorização da cultura e língua árabes no período pós-colonial, basearam seus projetos de construção de identidade nacional na ideia de um árabe puro e representante da tradição, ocultando conflitos com os grupos de línguas minoritárias, como o berbere, além do não reconhecimento de outras variantes do árabe. O francês não é reconhecido ou legitimado como língua oficial, apesar da sua forte presença no cotidiano desses países.

O quadro das políticas linguísticas no Magrebe tende a mudar diante de um cenário mundial em que os indivíduos se confrontam com outras culturas e línguas, e em que as referências culturais e identitárias são dinâmicas. Por outro lado, o modelo que sustenta o mito de que o francês é a língua da França se desconstrói, dando lugar a outras possibilidades: o francês como língua de quem dele se apropria. Este fato poderia garantir a “sobrevivência” dessa língua diante do inglês “pidgin” internacional, pois podemos notar o mesmo fenômeno nos países africanos que também são ex-colônias da França. Diante de uma realidade linguística muito rica e variada, a língua francesa nessas comunidades ganha papel especial por se tratar de uma língua em comum para fins de comunicação, marcando também o lugar social, a identidade e as perspectivas do indivíduo que a utiliza.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities*. Londres: Verso, 2000 [1983].

APPEL, René & MUYSKEN, Pieter. *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Linguística, 1996.

BAGNO, M. & LAGARES, X. C. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. SP: Parábola, 2011.

BERENBLUM, Andrea. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CALVET, Louis-Jean. *Linguistique et colonialisme*. Paris: Payot, 2002.

CAMILLERI, C.; KASTERSZTEIN, J.; LIPANSKY, E.M. ; MALEWSKA-PEYRE, H ; LEONETTI, I.T.; VASQUEZ, A. *Stratégies Identitaires*. Paris: PUF, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langue, Discours et Identité Culturelle*. Ela. Études de linguistique appliquée, 2001/3 n° 123-124, p.341-348.

DAKHLIA, Jocelyne (org.). *Trames de langues: usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*. Paris: Maisonneuve & Larose, 2004.

DERRADJI, Yacine. “Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie? Le français en Afrique”. *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire*, n° 15, Nice, 2001. Disponível em: <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>. Acesso em 20 de julho de 2017.

DERRIDA, Jacques. *Le monolingüisme de l'autre*. Paris: Éditions Galilée, 1996.

GUISAN, Pierre. “Língua: a ambigüidade do conceito”. In: SALGADO, Ana Claudia & SAAVEDRA, Mônica (orgs.). *Sociolinguística no Brasil. Uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*, p.17 – 27. RJ: 7 Letras, 2009.

_____. “O paradigma da francofonia: os discursos entre mitos, realidades e perspectivas”. In: PONTES, Geraldo & ALMEIDA, Claudia (orgs.). *Relações literárias internacionais: lusofonia e francofonia*, p. 77 – 87, RJ/ Niterói: EDUFF, 2007.

_____. “Os discursos da Francofonia - vias e desvios”. In: *Revista Gragoatá*, n.11, p. 21-29, 2º sem. Niterói: Publicação da Universidade Federal Fluminense, 2001.

GOLDSCHMIDT, Georges Arthur. *Une langue pourabri*. Ivry-sur-Seine: Creaphis Éditions, 2009.

HARCHI, Kaoutar. *Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne: des écrivains à l'épreuve*. Paris: Pauvert, 2016.

LAGARDE, Christian. *Identité, langue et nation – Qu'est-ce qui se joue avec les langues*. Perpignan: Trabucaire Éditions, 2008.

NOIRIEL, Gérard. *A quoi sert l'identité nationale?* Marseille: Agone, 2007.

RAJANAGOPALAN, Kanavilil. “O conceito de identidade em linguística”. In: *Lingua(gem) e identidade*. Inês Signorini (org). Campinas: Ed Mercado das Letras, 1998, p.21-46.

_____. “A construção de identidades e a política de representação”. In: FERREIRA, L. M.A. (org.) & ORRICO, E. G.D. (org.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações* – p.77-88, RJ: DP&A, 2002.

THIESSE, Anne Marie. *La création des identités nationales*. Paris: Seuil, 2001.

O contato linguístico na fronteira Brasil – Uruguai: marcas de um processo histórico

*Magda Batista de Sant'Anna Martins*¹

Introdução

Este artigo visa apresentar o contato linguístico na fronteira Brasil-Uruguai a partir da perspectiva de acontecimentos históricos. Com base nos estudos desenvolvidos por diversos autores entre eles Bottaro (2002), Sturza (2005), Elizaicín, Behares & Barrios (1987), observa-se que a região mencionada possui um falar fronteiriço retrato de um intenso contato linguístico entre o espanhol e o português.

Desde a época da colonização, as disputas territoriais entre Portugal e Espanha iniciaram este contato que foi aumentando à medida que o Uruguai tornou-se independente e a linha geográfica foi delimitada na fronteira com o Brasil. No entanto, o limite político-geográfico da fronteira não foi determinante para apagar o contato linguístico que já dominava a região. Muitos brasileiros haviam cruzado a fronteira e o português era falado em grande parte do norte do Uruguai. Com o intuito de diminuir a influência brasileira na região, no final do século XIX, o governo uruguaio determinou o ensino de espanhol em todas as escolas do Uruguai, esta medida contribuiu para a formação de falantes bilíngues na região.

Com o passar dos anos, a língua familiar passou a ser um dialeto fronteiriço que não corresponde ao português brasileiro padrão e seu uso é estigmatizado no restante do território uruguaio. As medidas adotadas para diminuir os efeitos da marginalização dos falantes dessa variante não conseguiram apagar as marcas deixadas desde o início desse processo histórico de contato linguístico.

¹ Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense.

O contato histórico-linguístico

Para uma melhor compreensão do contexto linguístico atual da fronteira, propõe-se uma breve descrição histórica da área em questão. Segundo Sturza (2005), o contato de línguas foi mais intenso na região mais ao sul do Brasil, principalmente na região que faz limite com o Uruguai, e nessa área limítrofe houve o surgimento de uma “nova língua” que não é nativa, não é a do imigrante e também não é do Estado. A prática linguística fez com que o português e o espanhol se entrelaçassem; que uma língua ocupasse o espaço linguístico da outra na interação social; que não houvesse limites linguísticos entre uma língua e outra; que a junção delas levasse uma nova prática linguística.

A mesma autora revela que primeiramente, no século XVIII, o processo de ocupação da fronteira era uma política de extensão da Coroa Portuguesa, posteriormente, os brasileiros procuraram no país vizinho a abundância de gado nativo e terras, ocupando uma grande extensão territorial do interior do país. Essa ocupação provocou instabilidade linguística não só no norte do Uruguai como também em demais regiões devido à influência da língua portuguesa no território uruguaio.

Nesse contexto histórico-linguístico, também é relevante ater-se à história da ocupação e do povoamento do Rio Grande do Sul que passou a ser povoado no final do século XVIII. Segundo Sturza & Tastch (2016, p.87), “por muito tempo o Rio Grande do Sul era o que podemos chamar de um imenso deserto, sendo ocupado anteriormente somente pela população indígena de vida nômade ou semissedentária que ali habitava”. As autoras observam que nesse período não havia controle no território fronteiriço, o qual era um espaço livre sem controle fiscal ou militar organizado e com poucos empecilhos para o trânsito de pessoas e de mercadorias. Desse modo, este fluxo vai determinar a vida fronteiriça, não sendo um problema usar uma língua mesclada ou tomar de empréstimo palavras e expressões da outra língua.

A questão do bilinguismo e os dialetos portugueses do Uruguai

Bottaro (2002), assim como Elizaincín, Behares & Barrios (1987), prefere utilizar o termo dialetos portugueses do Uruguai (doravante DPU) para todos os dialetos fronteiriços usados no Norte do Uruguai. Os autores entendem que este termo é mais adequado que os termos “portuñol”, “fronterizo”, “baiano”, entre outros, visto que por questões históricas de contato linguístico os dialetos foram formados e ainda são usados por falantes da região. Dessa forma, optamos por utilizar DPU para este falar fronteiriço.

No campo dos estudos das línguas em contato, optamos pela definição do termo bilinguismo feita por Weinrich (1953 apud Bottaro) por entendê-la mais apropriada para a reflexão teórica sobre o contato linguístico na fronteira Brasil-Uruguai: “bilinguismo é a prática de duas línguas usadas alternativamente”. O bilinguismo existente na região estudada é apontado por Bottaro (2002) como bilinguismo dominante, ou seja, os falantes possuem competência linguística superior em uma das línguas, em geral da sua língua materna. A autora destaca em sua pesquisa que os falantes dos DPU não possuíam uma variante escrita, sendo alfabetizados em espanhol padrão, a língua da interação verbal acaba sendo diferente da competência escrita aprendida na escola.

A situação atual dos DPU na fronteira Brasil-Uruguai se assemelha ao que aponta Calvet (1997) nas definições de língua dominante e de língua dominada. Atualmente, ao olhar para o lado uruguaio da fronteira, o espanhol padrão é visto cada vez mais como língua de prestígio pelos falantes dos DPU, estes dialetos, língua dominada, perdem seu espaço a favor da língua dominante, o espanhol uruguaio padrão. Ao entender os DPU como parte da cultura uruguaia principalmente na zona fronteiriça onde seu uso é mais abrangente, o governo uruguaio tomou algumas decisões para a preservação linguística e identitária desses dialetos.

Sobre essa realidade diglósica do lado uruguaio da fronteira Martínez (2014) revela que os falantes dos DPU começaram a observar que devido ao estigma da sua língua materna, seria menos complicado que seus filhos aprendessem somente o espanhol padrão, pois os DPU eram um obstáculo de ascensão social para a classe mais baixa. Dessa maneira, atualmente os falantes do DPU dividem-se em dois grupos: aqueles que os rejeitam e aqueles que os defendem como símbolo identitário da região do norte do Uruguai.

Segundo Hensey (1965 apud Sturza), o bilinguismo na região não acontece da mesma forma entre falantes nativos do português e do espanhol. Durante sua pesquisa, o autor aponta que havia falantes do português no Uruguai, mas também havia uma mistura de línguas, chamada por ele de *interlecto*. Após estudos direcionados mais às áreas urbanas, observou-se ainda que há domínio maior do português pelos uruguaios que o domínio do espanhol por brasileiros. Desse modo, se explica a manutenção da língua portuguesa no norte do Uruguai.

Sturza (2005) afirma que há poucos estudos que tratem do português no Uruguai feito por brasileiros. A grande maioria dos estudos de nossa língua no Uruguai é realizada por uruguaios e há a necessidade de uma reflexão sobre o português brasileiro fora de suas marcas territoriais geopolíticas, mas a autora fundamenta que esta já é outra língua. Quanto às línguas faladas no Uruguai, a autora aponta que não há uma homogeneidade linguística do espanhol. Ainda de acordo com a autora, no lado brasileiro da fronteira não há tanta diversidade linguística como no lado uruguaio.

O uso da língua na fronteira

Atualmente, Bottaro (2002) afirma que na cidade de Rivera, no norte uruguaio, cada língua e/ou dialeto utilizado cumpre funções diferentes: os DPU para situações informais e o espanhol para situações formais/oficiais, o que nos leva a crer que nos demais locais a serem analisados há certa sobreposição da

língua considerada de maior prestígio, seja ela o português padrão em Santana do Livramento e Quaraí, ou o espanhol padrão em Artigas e Rivera.

O perfil sociolinguístico dessa região de fronteira analisada, particularmente Santana do Livramento e Rivera, Quaraí e Artigas, apresenta características bem próprias quanto a sua organização linguística. Barrios (2008) destaca que na fronteira há grande discriminação racial e social, oriundas do poder aquisitivo e por diferenças políticas, culturais e linguísticas (do uso do idioma).

Os DPU são dialetos minoritários e desprestigiados que convivem com a língua espanhola padrão falada no Uruguai. Mesmo com as políticas linguísticas atuais apontadas por Martínez (2014), como a implantação de um sistema bilíngue de ensino (português padrão-espanhol padrão) desde 2003, os falantes dos DPU são marginalizados e, ao mesmo tempo em que mostram orgulho pela sua forma de falar por questões de identidade, têm vergonha do(s) dialeto(s) por seu estigma social.

Apresentamos a seguir alguns enunciados presentes em Retamar & Risso (2011, p. 102 e 103), reorganizados em uma única tabela para mostrar a diferença entre o espanhol uruguaio padrão (EUP), o português brasileiro padrão (PBP) e o que os autores chamam de espanhol uruguaio de fronteira (EUF), no nosso caso DPU.

	EUP	PBP	EUF
Uso de preposição	Voy a Porto Alegre en auto.	Vou a Porto Alegre de carro	Voy a Porto Alegre de auto.
Uso de preposição	Yo le dije que no.	Eu falei para ele que não.	Dije para él que no
Léxico	La ducha es nueva.	O chuveiro é novo.	El lluviero es nuevo.
Morfologia verbal	Espero que estés bien.	Espero que estejas bem.	Espero que esteas bien.
Regência verbal	Me gusta la profesora.	Eu gosto da profesora.	Me gusta de la profesora.

Como se pode visualizar acima, destacamos os usos de cada língua para melhor analisar as substituições realizadas pelos falantes dos DPU. Em relação ao uso de preposições, constatam-se na língua fronteiriça duas situações diferentes: a substituição da preposição do espanhol uruguaio padrão “*en*” pela preposição “*de*” do português brasileiro padrão; e a inclusão da preposição “*para*” não utilizada no espanhol uruguaio padrão. A inovação no léxico, frequente no contexto de línguas em contato, aparece na substituição do termo “*ducha*” por “*lluviero*”, como a palavra “*ducha*” também está presente no léxico da língua portuguesa poderia não haver essa substituição, o que comprova a sobreposição linguística do português em relação ao espanhol na região.

Em relação à morfologia verbal, o verbo “*esteas*” apresenta a inclusão da desinência “*a*” ausente na conjugação verbal do presente do subjuntivo da língua espanhola, mas presente na conjugação verbal do seu correspondente na língua portuguesa. Quanto à regência verbal, a inclusão da preposição “*de*” se assemelha às construções feitas na interlíngua escolar dos aprendizes brasileiros de espanhol, mas aqui trata-se de um enunciado produzido devido ao contato entre português e espanhol.

Retamar & Risso (2011, p. 101) mostram ainda dois enunciados tipicamente fronteiriços: “*Nos semo uruguayo*” e “*Traz o rádio e enchufa na parede*”. No primeiro, há um exemplo do uso dos DPU, que os autores denominam “*español uruguayo fronterizo*”, no espanhol padrão o enunciado seria “*Nosotros somos uruguayos*”. Já no segundo, há a reprodução do uso de um brasileiro da fronteira que incorpora a seu vocabulário palavras do espanhol, fazendo a adaptação morfológica a sua própria língua como o verbo “*enchufar*”, não existente no português padrão que significa encaixar a tomada, um neologismo realizado pelos brasileiros da fronteira. Os autores observam que à diferença do que ocorre com o uso dos DPU, que goza de pouco prestígio e inclusive sofre preconceito entre os falantes cultos do espanhol uruguaio padrão, o uso do segundo enunciado é aceito pelo falante culto do

português padrão na região da fronteira, não sendo um enunciado marcado e não tendo valor negativo na área brasileira.

Conclusões

Barrios (2011) fundamenta que a partir da criação do Mercosul, em 1991, muito provavelmente pensando numa melhor integração linguística com o único país que não tem o espanhol como língua materna no bloco comercial, o governo uruguaio começou a aceitar a variedade linguística do norte do Uruguai e o português brasileiro que já tinha sido motivo de discussão para a integração regional passou a ser considerado uma possibilidade politicamente interessante para o norte do Uruguai. No entanto, a política linguística do governo uruguaio visa o ensino do português padrão nas escolas, o que poderia manter viva a identidade cultural dos DPU ou apagá-la por completo, sendo substituída pela variante padrão.

Como mencionado, os estudos brasileiros em relação à influência do espanhol na fronteira Brasil-Uruguai se restringem a questões relacionadas ao falar “espanholado” do dialeto gaúcho de fronteira. O léxico, a entonação e a pronúncia são as principais fontes de estudo da área brasileira da fronteira, esta carência de estudos dificulta saber o que acontece com a língua portuguesa em contato com o espanhol para além de questões fonológicas e vocabulares.

Martínez (2014) ainda destaca que é necessária uma educação em que sejam valorizadas as variantes dos estudantes e, em especial, os alunos que apresentem diferentes níveis de bilinguismo, uma língua materna diferente da ensinada na escola e níveis diferentes de aquisição da segunda língua. Partindo-se deste princípio, estudos dos DPU e das variantes da fronteira em ambos os lados corroboram para um maior conhecimento das diferentes representações linguísticas na região, assim contribuindo para que os estigmas diminuam.

Com o objetivo de legitimar a presença de uma língua, não só dialetos, nessa área de fronteira, Sturza & Tastch (2016) relatam que, desde 2014, estudiosos de diferentes áreas de atuação uruguaio organizaram um movimento

cultural com a participação de brasileiros para discutir questões relacionadas ao “portunhol”. Eles defendiam, a princípio, a proposta de que essa língua falada na fronteira era um patrimônio cultural imaterial do Uruguai. No entanto, com o passar do tempo e da evolução das discussões sobre o assunto, o “portunhol” passou a ser patrimônio cultural de toda a fronteira Brasil-Uruguai.

Referências Bibliográficas

BARRIOS, G. “El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya” (2006- 2008). *Letras*, Santa Maria, 42, p. 15 – 44, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12170/7564>> Acesso em: 22 de jun. 2017.

BARRIOS, G. “Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y *portuñol* fronterizos”. In: D. DA HORA et al (Org): *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2008, p. 79-103.

BOTTARO, S. E. G. “El fenómeno del bilingüismo en la comunidad fronteriza uruguayo brasileña de Rivera”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2, 2002, São Paulo. Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100053&script=sci_arttext> Acesso em: 22 de jun. 2017.

CALVET, L. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial, 1997.

ELIZAINCÍN, A., BEHARES, L. & BARRIOS, G. *Nós falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevidéo: Editorial Amesur. 1987.

MARTÍNEZ, G. P. “Dialectos portugueses del Uruguay. Diglosia y educación en la zona fronteriza de Uruguay y Brasil”. *Web-Revista Sociodialecto UEMS*, Campo

Grande, v. 5, nº 13, 2014. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/18/08082014102114.pdf>> Acesso em: 22 de jun. 2017.

RETAMAR, H. J. C. & RISSO, C. S. “La frontera entre Uruguay y Brasil y la realidad del español en comunidades fronterizas”. *Cadernos de Aplicação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p.95-105, 2011.

SANTOS, G. F. “Contato lingüístico na região de fronteira Brasil/Uruguai: a entoação dialetal em enunciados assertivos e interrogativos do Português e do Espanhol”. 212f. Dissertação. (Mestrado em Letras Neolatinas) – UFRJ, RJ, 2008.

STURZA, E. R. *Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras*. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, nº 2, p. 47-50, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252005000200021&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 de jun. 2017.

STURZA, E. R. & TATSCH, J. “A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem”. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato*. Niterói, 2016, n. 53, p. 83-98.

Similaridades translinguísticas e transferência na aprendizagem de russo como L3: um estudo de caso

Renan Castro Ferreira¹

Introdução

Aprender um novo idioma implica pôr em contato a língua-alvo (LA) e todo o conhecimento linguístico prévio do aprendiz. No caso de uma terceira língua (L3), esse conhecimento inclui sua(s) língua(s) materna(s) (L1) e, frequentemente, outras línguas que possa ter adquirido. Neste processo de aquisição de uma nova língua, o aprendiz estabelece, consciente ou inconscientemente, relações de semelhança e diferença entre os sistemas linguísticos em contato, e utiliza essas relações para construir hipóteses sobre o funcionamento da LA.

Ainda que diferenças entre L1s, L2 e LA sejam percebidas, são as similaridades que importam mais na aprendizagem, pois são elas que o aprendiz buscará, principalmente nos estágios iniciais de aquisição, e são elas um dos fatores determinantes do modo como conhecimentos linguísticos prévios serão transferidos para interlíngua e vice-versa (RINGBOM, 2007).

No presente artigo, apresentamos um estudo de caso no qual analisamos a influência translinguística L1-L3 e L2-L3 na produção escrita e oral de um aprendiz brasileiro de russo como L3 que é falante nativo de português e fluente em inglês. Por serem línguas indo-europeias, português, inglês e russo conservam várias características tipológicas comuns, mas também várias diferenças, já que não fazem parte do mesmo subgrupo (pertencem, respectivamente, aos subgrupos românico, germânico e eslavo) (LEWIS, 2016).

¹ Graduado em Letras - Inglês e Literaturas e mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Pelotas.

Primeiro, discutiremos as diferentes concepções sobre influência translinguística e como uma delas alimenta ainda hoje a ideia de que as línguas maternas são um “obstáculo” para a aprendizagem de outras línguas. Em seguida, abordaremos o principal fator determinante da transferência, as similaridades translinguísticas (ST) percebidas e presumidas. Estas, ainda pouco estudadas no contexto de pesquisa de aquisição de L3, serão utilizadas para explicar as escolhas do aprendiz que levam a facilitação da produção em L3 ou a dificultam. Buscamos, de modo geral, contribuir com a pesquisa sobre multilinguismo, em especial aquisição de língua estrangeira, e ressaltar a importância de se estudar a percepção que os aprendizes têm acerca das similaridades entre as línguas.

Influência translinguística

Influência translinguística pode ser definida como a influência do conhecimento prévio de uma língua sobre o conhecimento ou uso de outra (ODLIN, 1989; JARVIS e PAVLENKO, 2010). Não há consenso sobre como chamar o fenômeno. Termos como *interferência* e *transferência*, em uso pelo menos desde os anos 1950 (WEINREICH, 1953; LADO, 1957), têm sido associados a noções behavioristas de influência negativa das L1 na aquisição de L2, e atualmente são evitados por muitos autores. Já o termo *influência translinguística*, proposto por Kellerman e Sharwood Smith (1986) como uma opção mais neutra e abrangente, tem sido o preferido dos autores dos principais trabalhos sobre o assunto nas últimas duas décadas, pelo menos no mundo científico anglófono (JARVIS, 2000; ODLIN, 2003; JARVIS & PAVLENKO, 2010). Como no Brasil este termo ainda é muito pouco usado, utilizaremos *transferência* e *influência translinguística* como sinônimos para nos referirmos ao fenômeno como definido acima.

Odlin (2005) afirma que, embora exista forte interesse acadêmico na transferência, não só nos estudos de aquisição de L2, mas também nos de contato de línguas, tipologia e universais linguísticos, a pesquisa sobre o fenômeno está muito diluída e ainda não há um modelo teórico que tente

explicá-lo como um todo. Entretanto, a pesquisa dos últimos 60 anos já conseguiu esclarecer muitas questões acerca da natureza da transferência e, conseqüentemente, do papel das línguas maternas e de outros conhecimentos linguísticos prévios na aprendizagem de L2.

O livro *Languages in Contact* de Uriel Weinreich (1953) inaugurou várias linhas de pesquisa importantes na pesquisa sobre aquisição de L2, tais como contato linguístico, bilinguismo e transferência. Nesse trabalho, o pesquisador apresenta em detalhes vários tipos de transferência (a qual ele chama de interferência) e discute métodos para sua identificação e quantificação, assim como sua relação com outros aspectos do bilinguismo. Uma das principais contribuições desta pesquisa é o conceito de *identificações interlinguais*, o julgamento que o falante faz de que “estruturas (no sentido mais amplo do termo) de duas línguas são idênticas ou pelo menos semelhantes”² (ODLIN, 1994, p. 29).

Selinker (1972) utilizou o conceito das identificações interlinguais de Weinreich para desenvolver sua teoria da *interlíngua*, e o trabalho desses dois pesquisadores influenciou Kellerman (1977) no desenvolvimento do conceito de *psicotipologia* (a percepção do aprendiz sobre as semelhanças e diferenças entre as línguas), mais tarde aprofundado por Ringbom (2007) e hoje em dia tido como um dos principais fatores a influenciarem a dinâmica da transferência linguística (MURPHY, 2003; JARVIS & PAVLENKO, 2010; RINGBOM, 2007).

Existem vários outros fatores que afetam a dinâmica da influência translinguística, tais como o nível de proficiência, frequência de uso, consciência (meta)linguística, dentre outros. Quanto à proficiência, parece existir um consenso de que a transferência é mais provável de ocorrer em níveis mais baixos de proficiência da LA (Odlin, 1989) e, no caso da aquisição de L3, a influência L2-L3 só acontece se o aprendiz tiver alto nível de fluência na L2 (Hammarberg, 2001). Cook

² Todas as traduções de termos e citações originalmente escritas em inglês, apresentadas na presente pesquisa, são de nossa responsabilidade.

(1995) fala de multicompetência, a ideia de que a competência linguística do multilíngue seria caracterizada por consciência metalinguística aumentada, maior criatividade e flexibilidade cognitiva e habilidades mentais diversificadas.

A seguir abordaremos o fator da similaridade translinguística, o qual, como dissemos anteriormente, é considerado o fator que mais profundamente afeta a transferência.

Similaridades translinguísticas (ST)

Foi somente na década de 1970 que se começou a descobrir mais sobre a natureza da influência translinguística ou transferência. O foco das pesquisas não era mais tentar prever os erros dos aprendizes, como postulava a Análise Contrastiva de Lado (1957), mas compreender o que os levava a estabelecer identificações interlinguais entre suas LM e a LA. Quais seriam os fatores que causariam ou impediriam a transferência? O que de fato, seria transferido? Evidentemente, um dos primeiros fatores a serem identificados e estudados foi a similaridade translinguística (ST), isto é, a relação entre as línguas que o aprendiz sabe e a que ele está aprendendo.

Vários trabalhos mostraram a importância desse fator na pesquisa sobre transferência e até sobre aquisição de L2 de modo geral, e o livro *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning* de Håkan Ringbom (2007) é, até o momento, a obra mais abrangente sobre o assunto. Ringbom pesquisou os efeitos da percepção de alunos de inglês como língua estrangeira na Finlândia sobre similaridades e diferenças entre suas LM e a LA. O país proporciona um contexto ideal para este tipo de pesquisa porque, apesar de possuir falantes nativos de finlandês (uma língua do grupo fino-urálico e, portanto, muito distante do inglês) e de sueco (língua germânica muito próxima do inglês), esses falantes têm o mesmo sistema educacional e se consideram pertencentes à mesma cultura (RINGBOM, 2007, p. 34). Os pesquisadores puderam assim neutralizar muitas variáveis que em outros contextos poderiam influenciar os resultados (ex.: diferenças culturais, de

tipo de instrução etc.) e comparar falantes monolíngues de finlandês, monolíngues de sueco e bilíngues em ambos os idiomas. A seguir, revisaremos as principais descobertas sobre ST que as pesquisas apresentaram nos últimos 50 anos.

De modo geral, o que os estudos mostram é que falantes de línguas tipologicamente próximas à LA a compreendem muito melhor do que aqueles que falam línguas mais distantes (JARVIS & PAVLENKO, 2010). Isso quer dizer que a aprendizagem de uma língua próxima é facilitada, pois o aprendiz associa formas e estruturas entre as línguas e mais rapidamente as inclui na sua interlíngua (ELLIS, 1994). Consequentemente, uma maior taxa de aprendizagem leva a uma maior e melhor produção. Talvez fosse possível afirmar que as conclusões acima são óbvias ou, de certa forma, pelo menos, esperadas. Entretanto, a maior contribuição das pesquisas neste ponto veio de Kellerman (1977; 1978), que mostrou que as ST que os aprendizes creem existir afetam mais a compreensão, a aprendizagem e a produção da língua-alvo do que as reais similaridades entre as línguas. Ringbom (2007) levou esta questão adiante e estabeleceu dois objetos de estudo distintos: as ST objetivas e as subjetivas.

Similaridades Objetivas são as semelhanças que realmente existem entre duas línguas, o verdadeiro grau de congruência entre elas, determinado através de estudos comparativos em áreas como Linguística Histórica e Tipologia. As similaridades objetivas são simétricas (aplicando-se igualmente da língua A para a língua B e vice-versa) e constantes no tempo. *Similaridades Subjetivas* são semelhanças que o aprendiz percebe ou acredita existir entre duas línguas, e estão relacionadas a processos que acontecem na mente de cada indivíduo. Elas são assimétricas, pois tendem a ser mais fortes em uma direção do que em outra, ou seja, “falantes da língua X podem achar mais fácil compreender uma língua Y do que falantes da língua Y compreenderem a língua X” (RINGBOM, 2007, p. 7), e não são constantes no tempo, pois sua percepção muda conforme a experiência e proficiência do aprendiz na LA aumentam (ELLIS, 1994). As ST subjetivas que os aprendizes percebem (ou presumem existir) “são a base sobre a qual eles formam

identificações interlinguais, que servem como gênese para a maioria dos tipos de influência translinguística” (JARVIS e PAVLENKO, 2010, p. 179). Por outro lado, as ST objetivas não causam a transferência, mas normalmente determinam se o resultado dela será aceitável ou não (transferência positiva ou negativa).

Há dois tipos de ST subjetivas: as percebidas e as presumidas (RINGBOM, 2007, p. 7). *Similaridade percebida* é um julgamento consciente ou inconsciente de que uma forma, estrutura, significado ou função que o aprendiz encontra no input da língua-fonte é semelhante a um equivalente na língua-receptora. Por outro lado, *similaridade presumida* é apenas uma hipótese de que determinada construção da língua-fonte seja semelhante à outra na língua-receptora³. Todas as similaridades subjetivas percebidas seriam também presumidas, mas nem todas as presumidas seriam percebidas (JARVIS e PAVLENKO, 2010). Isso explica por que as similaridades subjetivas que o aprendiz acredita existir frequentemente não correspondem às que realmente existem entre as línguas.

Ringbom (2007, p. 25) argumenta que, depois de cruzado certo limiar de similaridades percebidas, o aprendiz passa a presumir que existam similaridades onde ele ainda não foi capaz de perceber. Como exemplo hipotético, imaginemos que um falante de português-L1 que esteja aprendendo inglês tenha *percebido*, durante tarefas de compreensão, ST entre o sufixo português que designa agente ou profissão “-or” e o seu equivalente em inglês “-er” nas seguintes palavras: cantor – singer, trabalhador – worker, jogador – player, escritor – writer, pintor – painter. O aprendiz poderia então formular na sua interlíngua uma hipótese sobre o funcionamento da morfologia do inglês e, ao tentar produzir nesta LA, poderia *presumir* que a similaridade se estende a outras palavras. Assim, a tentativa de produzir a palavra que designa “aquele que lê” a partir do verbo *read* resultaria em *reader*, a palavra certa em inglês para “leitor”. Por outro lado, ao buscar formar a palavra que significa “aquele que cozinha” a partir do verbo *cook* formaria a palavra

³ Por *língua-fonte*, os autores querem dizer a língua de onde determinado item ou estrutura será transferido, enquanto que *língua-receptora* é a língua para onde esse item ou estrutura será transferido.

cooker, que não quer dizer “cozinheiro”, mas “fogão”. Enquanto as similaridades subjetivas (percebidas e/ou presumidas) levam o aprendiz a fazer uso da transferência, as similaridades objetivas ditam quando ela será positiva ou negativa.

Embora as ST sejam mais claramente percebidas através de itens ou palavras que são formalmente idênticos ou semelhantes (ex.: os cognatos *estudante* em português e *student* em inglês), pode haver também semelhanças “funcionais ou semânticas, em categorias gramaticais e unidades semânticas, onde não há semelhança formal” (RINGBOM, 2007, p. 8). Ringbom menciona o estudo de Seppänen (1998), que identificou sete correspondências gramaticais entre finlandês e inglês, línguas sem qualquer parentesco. Aqui, entramos em outra questão importante: as diferenças entre transferência de item e transferência procedural ou de sistema⁴.

Ringbom utiliza os conceitos de aprendizagem de item e aprendizagem de sistema (CRUTTENDEN, 1981)⁵ para explicar como as ST percebidas levam o aprendiz a construir seu conhecimento da L2. O aprendizado se dá inicialmente item por item, e na transferência de item o aprendiz estabelece em sua mente uma equivalência entre um item ou conceito da L1 e um item da LA, através de uma similaridade *percebida* de forma e uma similaridade *presumida* de significado ou função (RINGBOM, 2007, p. 55). Já na transferência de sistema, a qual Ringbom prefere chamar de transferência procedural, o que é transferido são princípios abstratos de organização da informação (RINGBOM e JARVIS, 2011, p. 111). Vejamos, a seguir, como se deu o estudo de caso relatado no presente trabalho e como as ST se destacam como fator determinante para a influência translinguística.

⁴ *Item* seria uma forma individual, como um som, uma letra, um morfema, uma palavra, uma unidade sintática etc., e *sistema* seria “um conjunto de princípios para organizar as formas paradigmaticamente (ex.: designando diferentes funções a diferentes formas de uma palavra, como em *go, goes, going, gone, went*) e sintagmaticamente (ex.: regras para a formação de palavras compostas, regras de ordem das palavras)” (RINGBOM e JARVIS, 2011, p. 110).

⁵ Em seu trabalho sobre aquisição de L1, Cruttenden (1981) postula que um estágio de aprendizagem de item em vários níveis da língua (fonologia, entonação, morfologia, sintaxe e semântica) ocorre antes de um estágio de aprendizagem de sistema.

Influências translinguísticas L1-L2-L3: o estudo de caso

• Metodologia

Como afirmamos anteriormente, o presente estudo analisa a influência translinguística entre português, inglês e russo na produção de um aprendiz de russo como L3. O aprendiz em questão é brasileiro, professor de inglês, e tem como língua dominante sua L1, português, mas utiliza o inglês como L2 no trabalho e em casa, como principal língua para comunicação com sua esposa, que é russa.

Apesar do fato de que essas três línguas são as mais utilizadas pelo sujeito, precisamos acrescentar algumas observações quanto aos conhecimentos linguísticos prévios dele. Para o sujeito da pesquisa, que atualmente aprende a língua russa, esta é, na verdade, sua L4 em ordem de aquisição. A Tabela 1 abaixo mostra quais as línguas ele sabe e em que nível. Apenas para esta tabela, as línguas estão listadas (L1-L4) na ordem de aquisição.

Tabela 1. Línguas que o sujeito da pesquisa fala e o seu nível de proficiência em cada uma.

LÍNGUA	NÍVEL	TESTE
Português (L1)	nativo	-
Inglês (L2)	C1	Cambridge English: Advanced (CAE) (Cambridge English Language Assessment). http://www.cambridgeenglish.org/exams/advanced/
Espanhol (L3)	B1	Spanish Placement Test - Cervantes International School http://www.cervantes.to/test_inicial.html
Russo (L4)	A2	Тест № 1. На определение уровня языка (МГУ) Teste de determinação de nível linguístico (Univ. Estatal de Moscou) http://mgu-russian.com/ru/learn/test-online/

É possível que o espanhol conserve ST com a L3 alvo que as outras línguas não possuem, mas enfocaremos nossa análise nas três línguas em questão (*i.e.* português, inglês e russo) por serem estas as mais utilizadas e, também, porque o nível de fluência do sujeito em espanhol é baixo e o idioma quase não é utilizado. Nossa escolha se baseia em outros fatores que afetam a influência translinguística, como o nível de proficiência, o conceito de *modo linguístico* de Grosjean (2001) e a ideia defendida por Poullisse e Bongaert (1994) de que a frequência de uso leva a ativação e aumenta a probabilidade de influência translinguística. Essas premissas e, principalmente, o fator tipologia/psicotipologia abordados anteriormente, formam a base para a análise da produção em LA do sujeito. Os dados foram colhidos a partir de exercícios de escrita em LA e da conversação entre o sujeito e sua esposa, que também é quem lhe ensina o idioma.

• **Análise e Resultados**

Na descrição e análise dos dados a seguir, utilizamos os termos L1, L2 e L3 não necessariamente para nos referirmos à ordem de aquisição, mas às seguintes situações:

- L1 - a língua materna do sujeito (português);
- L2 - língua inglesa, não necessariamente a segunda língua aprendida, mas a língua que é mais utilizada no dia-a-dia do trabalho e em casa;
- L3 - língua que o sujeito está estudando no momento (russo).

Combinamos os termos acima com os nomes dos idiomas (ex. inglês-L2, russo-L3) para uma identificação mais fácil do status das línguas para o sujeito e da direcionalidade da influência translinguística. Além disso, como a língua russa utiliza o alfabeto cirílico, os exemplos vêm acompanhados de sua transliteração para o alfabeto latino em itálico, além da tradução em português). A análise é organizada da seguinte forma: cada exemplo é apresentado em um quadro, que é seguido por sua descrição e análise.

Falando sobre um suco de maçã, o sujeito utiliza a palavra errada para a fruta:
 “Здесь есть десять апельсины” (*Zdyes' yest' dyesyat' apyel'siny* = Aqui tem dez laranjas) em vez de
 “Здесь есть десять яблоки” (*Zdyes' yest' dyesyat' yabloki* = Aqui tem dez maçãs).

Exemplo 1

Aqui ocorre transferência negativa L2-L3, provavelmente baseada em ST percebida de forma (falso cognato). A palavra do inglês-L2 para maçã (*apple*) é semelhante à palavra do russo-L3 para laranja (*апельсин* - *apyel'sin*).

“Нет здесь” (*Nyet zdyes'* = Aqui não) em vez de
 “Не здесь” (*Nye zdyes'*).

Exemplo 2

O Exemplo 2 mostra um caso de transferência negativa L2-L3, baseada em ST percebida de forma (falso cognato) e presumida de função. Como podemos ver na Tabela 2 abaixo, tanto russo-L3 quanto inglês-L2 têm duas partículas de negação, enquanto o português possui apenas uma. Além disso, o padrão sintático do enunciado do exemplo (partícula negativa + advérbio) tem a mesma estrutura do equivalente em inglês (*not here*), ou seja, é possível que o informante tenha percebido uma similaridade real entre L2-L3 na estrutura do enunciado e presumido que a função das partículas de negação também seriam equivalentes.

Tabela 2. Equivalência de partículas de negação em russo, inglês e português.

RUSSO	INGLÊS	PORTUGUÊS
нет (nyet)	no	não
не (nye)	not	não

“Я не тебя понимаю” (*Ya nye tyebya ponimayu* = Eu não te entendo) em vez de
 “Я тебя не понимаю” (*Ya tyebya nye ponimayu*)

Exemplo 3

Neste exemplo, acontece transferência negativa L1-L3, baseada em ST presumida no padrão sintático. Em português-L1, a partícula de negação antecede o verbo (ex. Eu não entendo), a menos que o objeto direto seja pessoa expressa por pronome pessoal oblíquo, o que permite ao falante colocar o pronome entre a partícula de negação e o verbo (Ex. Eu não te entendo). Por ser uma língua altamente declinável, com seis casos gramaticais, o russo-L3 permite que as frases sejam construídas com diferentes ordens de palavras. Entretanto, a ordem quase sempre afetará o sentido ou ênfase da frase. No caso das frases negativas, a partícula de negação deve estar imediatamente antes do elemento que se quer negar. Se o falante disser “я не тебя понимаю” (*ya nye tyebya ponimayu*), posicionando a negação antes do pronome oblíquo “тебя” (*tyebya*), estará dando a entender que compreende outros, mas não aquela pessoa (algo como “eu não entendo a ti - mas a outros, sim”). Na frase em russo-L3 do Exemplo 3, a intenção do sujeito era uma frase menos enfática, querendo dizer que o que ele não consegue é compreender. A partícula negativa, portanto, deveria ter sido posicionada imediatamente antes do verbo: “я тебя не понимаю” (*Ya tyebya nye ponimayu*).

“Какая это суп?” (*Kakaya eto sup?* = Que sopa é esta?) em vez de
 “Какой это суп?” (*Kakoy eto sup?*)

Exemplo 4

Em russo, os pronomes interrogativos concordam com o sujeito em gênero e número. Na frase do exemplo, o sujeito суп (*sup* = sopa) é um substantivo masculino e, portanto, requer o pronome interrogativo masculino **какой** (*kakoy* =

que/qual), e não **какая** (*kakaya*), que é o equivalente feminino. A escolha do falante pelo pronome interrogativo feminino se deu provavelmente porque em português-L1 o sujeito do exemplo em questão é feminino (sopa). Aqui temos, portanto, transferência negativa L1-L3, baseada em ST percebida na forma (cognato) e presumida no gênero.

“**паспорт**” (*pasport* = passaporte) pronunciado [pas'pɔrt] ao invés de ['paspɔrt]

Exemplo 5

Neste caso, a palavra em questão é cognata em todas as línguas que o sujeito sabe. Aqui, a principal diferença entre português-L1, inglês-L2 e russo-L3 está na pronúncia: enquanto em russo e inglês a palavra tem duas sílabas e é paroxítona (russo: ['paspɔrt]; inglês: ['pa:spɔ:t]), em português ela tem quatro sílabas, e apesar de também ser paroxítona (português: [pasə'pɔrtʃi]), sua sílaba tônica é exatamente a sílaba que é átona nas outras duas línguas. Assim, neste exemplo ocorre transferência negativa L1-L3, baseada em ST percebida na forma (cognato) e presumida na pronúncia, apesar de a palavra poder ser positivamente transferida, quanto à tonicidade, do inglês-L2.

O mesmo fenômeno também foi observado em outros cognatos na produção de outros aprendizes de russo, falantes nativos de português com e sem conhecimento de inglês. As palavras **профессор** (*profyessor* = professor), **телевизор** (*tyelyevizor* = televisor) e **директор** (*diryektor* = diretor) são paroxítonas em russo, mas são frequentemente pronunciadas como oxítonas, como em português.

“**Мои коллеги не умеют давать презентацию**” (*Moi kollegi nye umeyut davat' pryzyentatsyu* = meus colegas não sabem apresentar trabalhos).

Exemplo 6

A expressão correta seria **делать презентацию** (*dyelat' pryemyentatsyu* = fazer apresentação) e não **давать презентацию** (*davat' pryemyentatsyu* = dar apresentação). Aqui ocorre transferência negativa L2-L3, baseada em ST presumida na função, já que em inglês a expressão é *give (=dar) presentations*, apesar de a expressão poder ser positivamente transferida da L1-português, *fazer uma apresentação*.

“Это большой дом” (*Eto bol'shoy dom* = está é uma casa grande).
большой (*bol'shoy* = grande [adj.])
дом (*dom* = casa [subst.])

Exemplo 7

Neste exemplo ocorre provável transferência positiva L2-L3, baseada em ST percebida no padrão sintático, já que adjetivos precedem substantivos tanto em inglês quanto em russo, mas nem sempre em português.

O uso do verbo **играть** (*igrat'* = jogar, brincar, tocar, atuar). O sujeito o utiliza nos diferentes significados sem dificuldade.

Exemplo 8

Novamente, o conhecimento de inglês-L2 dá subsídios para que ocorra transferência positiva L2-L3, a qual, neste caso, é baseada em ST percebida no significado e uso do verbo, equivalente em todos os sentidos ao verbo inglês *play*.

Exemplo 9

Что я могу сделать? (*Chto ya mogu sdyelat'?*
 = O que eu posso fazer?).

O Exemplo 9 traz provável transferência positiva L1-L3, baseada em ST percebida no padrão sintático de perguntas. Tanto em português-L1 quando em russo-L3, a diferença entre afirmações e perguntas não se dá na ordem das

palavras, mas no padrão de entoação. Já em inglês, no caso do exemplo acima, o equivalente ao verbo *poder* (can) antecederia o sujeito na pergunta, mas viria depois do mesmo na afirmação (*what can I do?* VS. *what I can do...*).

• Discussão

O estudo de caso apresentado no presente trabalho teve como objetivo demonstrar como as ST reais (*i.e.* distância linguística) e as subjetivas (*i.e.* psicotipologia) atuam sobre a produção em L3 alvo de um aprendiz brasileiro de russo que é falante nativo de português e proficiente em inglês, e como elas parecem emergir como o principal fator a determinar a dinâmica das influências translinguísticas ou transferências relatadas.

Pudemos evidenciar que o aprendiz de fato estabelece hipóteses sobre relações de similaridade tanto entre sua L1-português e a LA-russo quanto entre a L2-inglês e a LA. As três línguas conservam similaridades tipológicas por pertencerem ao grande grupo linguístico indo-europeu, mas também diferenças, por serem de subgrupos ou famílias diferentes (eslavo, românico e germânico). Dos nove exemplos analisados, quatro apresentam influência da L1 e cinco da L2. Obviamente, devido ao número limitado de dados coletados e analisados, não é possível afirmar se a produção do aprendiz tem sempre este equilíbrio de influência da L1 e da L2, mas podemos pelo menos supor que este possa ser um padrão.

Os dados mostram ocorrência de transferência em várias áreas da língua: morfologia (exemplo 1), sintaxe (exemplos 2, 3, 7 e 9), semântica (exemplos 2, 4, 6 e 8), pronúncia (exemplo 5) e, também, transferência de nível conceitual (exemplos 4 e 8). Não houve predominância de nenhum tipo de influência translinguística da L1 ou L2. Pelo menos nos dados coletados, ambas as línguas influenciam as mesmas áreas em casos diferentes, e a escolha do aprendiz por uma língua ou outra parece se dar através de sua percepção de proximidade entre elas e a LA em cada exemplo.

No que concerne o resultado da influência translinguística, facilitação ou interferência, os dados mostram mais transferência negativa (ou erro) do que positiva tanto da L1 quanto da L2, mas precisamos fazer duas ressalvas aqui. Primeiro, já se sabe que a transferência negativa tende a sobressair-se não porque há mais interferência do que facilitação em geral, mas, simplesmente, porque a transferência negativa se manifesta através de erros (de compreensão e/ou interpretação) e, por isso, é mais facilmente identificável. Por outro lado, quando a influência translinguística leva a facilitação, nenhuma pista concreta é deixada na fala/escrita do aprendiz, de forma que não é possível afirmar com certeza se determinado uso correto da LA pelo aprendiz se deve ao fato de ter ocorrido transferência positiva ou se o indivíduo conseguiu aprender a forma ou função em questão sem ajuda de seu conhecimento de outra língua. A segunda ressalva é que, em pelo menos dois dos exemplos analisados ocorre tanto facilitação quanto interferência. Este é o caso do Exemplo 2, em que ocorre facilitação quando o falante percebe congruência entre L2 e L3 no padrão sintático (partícula de negação + advérbio: em inglês, “*not here*”; em russo “*nye zdes’*”), mas interferência pela má identificação interlingual entre a palavra inglesa “*not*” e a russa “*nyet*”. Isso apoia o que vários pesquisadores defendem ao dizerem que a transferência não é negativa ou positiva, mas negativa e positiva (ELLIS, 1994; RINGBOM, 2007; JARVIS E PLAVLENKO, 2010).

Também relacionada às ressalvas feitas acima, a percepção do aprendiz quanto a proximidade entre as línguas foi determinante tanto nos casos de transferência positiva quanto negativa. Como vimos na seção *Similaridade Translinguística* acima, RINGBOM (2007) afirma que o aprendiz pode tanto perceber congruências tipológicas entre as línguas em certa estrutura, quanto pode também se basear naquilo que ele estabeleceu com congruente para presumir similaridades ainda não percebidas. Este parece ter sido o caso do Exemplo 5, no qual o aprendiz percebe ST de forma e significado na palavra “passaporte” entre as três línguas e presume que a pronúncia também siga um padrão translinguístico (o da L1), o que,

neste caso, não acontece. É possível afirmar que, até certo ponto, esta dinâmica entre percepções e suposições acontece em todos os casos analisados neste trabalho, e isso corrobora o que defendem Jarvis e Pavlenko ao afirmarem que “todas as similaridades percebidas são também similaridades presumidas, mas nem todas as similaridades presumidas são realmente percebidas” (JARVIS e PAVLENKO, 2010, p. 179).

No que tange os fatores “nível de proficiência”, “consciência linguística” e “frequência de uso/exposição à LA”, é importante levarmos em consideração que o aprendiz cuja produção em russo-L3 foi analisada é professor de língua inglesa, tem alto nível de proficiência nesta L2, e a utiliza no seu dia-a-dia fora do trabalho também. Além disso, ele também tem contato frequente com a língua russa em casa, através de sua esposa, que também é professora de LE, e com diversos materiais de estudo dessa língua ao quais tem acesso em casa e na internet. É possível que todos estes fatores contribuam para que o falante estabeleça relações de proximidade e/ou distância entre as línguas em contato, talvez de forma até mais consciente do que pessoas que não têm que lidar com questões metalinguísticas no trabalho e em casa tão frequentemente.

Considerações finais

O presente estudo de caso representa apenas uma pequena amostra da dinâmica da influência translinguística e da abrangência dos efeitos das ST no processo de aquisição de L3. Mesmo numa quantidade limitada de dados, conseguimos observar vários fenômenos descritos na literatura, tais como a atuação das ST percebidas e presumidas (*i.e.* psicotipologia) das línguas em contato na mente do aprendiz na produção em L3 e o efeito facilitador ou interferente das congruências tipológicas entre elas.

Apesar de existirem diversas outras variáveis a afetarem as transferências entre L1, L2 e L3, ficou evidente em nosso trabalho o profundo alcance e importância das questões (psico)tipológicas. Esperamos que a análise apresentada aqui possa

contribuir e incentivar pesquisas mais detalhadas, e com mais dados, sobre a influência translinguística em aquisição de L3. Com maior conhecimento acumulado a respeito de como esse fenômeno se dá, linguístas e professores de idiomas poderão trabalhar juntos para a criação de abordagens de ensino que utilizem ST como estratégia de ensino para uma aprendizagem mais eficaz de língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

COOK, V. "Multi-competence and the learning of many languages". In: BENSOUSSAN M., KREINDLER I. e AOGÁIN, E. (Eds.). *Multilingualism and language learning: Language, Culture and Curriculum*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1995. p. 93-98.

CRUTTENDEN, A. "Item-learning and system-learning". *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 10, n. 1, 1981. p. 79-88.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP, 1994. 824 p.

GROSJEAN, F. "The bilingual's language modes". In: NICOL, J.(Ed.). *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford, UK: Blackwell, 2001. p. 1-22.

HAMMARBERG, B. "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition". In: CENOZ, J., HUFEISEN B. & JESSNER, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. p. 21-41.

JARVIS, S. *Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon*. *Language learning*, 2000. v. 50, n. 2, p. 245-309.

JARVIS, S.; PAVLENKO, A. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, NY: Routledge, 2010. 287 p.

KELLERMAN, E. *Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning*. *Interlanguage studies bulletin*, 1977. v. 2, n. 1, p. 58-145.

_____. *Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability*. *Working papers in bilingualism*, 1978. v. 15, p. 59–92.

KELLERMAN, E.; SHARWOOD-SMITH, M. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1986. 224 p.

LADO, R. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1992. 141 p.

LEWIS, P. *et al.* *Ethnologue: languages of the world*. 19. ed. Dallas, Texas: SIL International, 2016. 1248 p.

MURPHY, S. *Second language transfer during third language acquisition*. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, 3(1), 2003. p. 1–21.

ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 1989. 210 p.

_____. “Transferability and lexical restructuring (or: what gets lost in the translation - and why?)”. In: BLACKSIRE-BELAY, C. (Ed.). *Current Issues in Second Language Acquisition and Development*. Lanham: UPA, 1994. p. 29-45.

_____. “Cross-linguistic influence”. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Org.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2003, p. 436–486.

_____. *Cross-linguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts?*. *Annual review of applied linguistics*, 2005. v. 25, p. 3–25.

POULISSE, N., & BONGAERTS, T. *First language use in second language production*. *Applied Linguistics*, 15 (1), 1994. p. 36-57.

RINGBOM, H. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2007. 143 p.

RINGBOM, R.; JARVIS, S. "The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning". In: Long, M. H., & Doughty, C. J. (Orgs.). *The handbook of language teaching*. Chichester, U.K. ; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011, p. 106–118.

SELINKER, L. *Interlanguage*. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2009. v. 10, n. 1–4, p. 209–232.

SEPPÄNEN, A. "Finnish and English from a comparative perspective". In: COOPER, R. W. (Org.). *Compare or contrast: current issues in cross-language research*. Tampere English Studies. Tampere: Tampere University, 1998.

WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton, 1953. 148 p.

Benim multilíngue, a África Jeje: a relação glotopolítica entre o Fongbè e o Francês

*Davidson Martins Viana Alves*¹

Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.
(Provérbio Africano)

Considerações iniciais

Neste trabalho, objetiva-se apresentar dados qualitativos de falantes beninenses multilíngues que possuem principalmente o *fongbè* como língua materna/familiar e o *francês* como língua não-materna, mas escolar, veicular. Estes falantes além das duas línguas mencionadas dominam proficientemente outras línguas nacionais do Benim, como o *mina*, o *ewe* e o *yoruba*.

Metodologicamente, os dados para a presente pesquisa serão compostos a partir de questionários. Busca-se observar os fundamentos socioculturais que justificariam a expressão de valores positivo/negativo pelos informantes e as ideologias que os influenciam na formação de atitudes e de práticas sociais, políticas e linguísticas.

Este trabalho sugere, entre outras, uma contribuição ao ensino de Francês como Língua Estrangeira, ao passo que as representações dos estudantes licenciandos não estão baseadas em elementos fundamentais para uma postura produtiva de futuros professores conscientes da realidade e da diversidade francófona, haja vista a língua francesa atualmente ser, sobretudo, uma língua africana.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (Linguística) da Universidade Federal Fluminense (UFF. 2017), Pós-graduando em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBA) pelo Colégio Pedro II (CP II). Licenciado em Letras: Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ. 2014) e Licenciando em Letras: Português/Francês pela UFRJ

Faz-se importante mencionar que esta pesquisa está vinculada ao projeto: “Francofonia na África: Políticas Linguísticas e Ações Educacionais”, sob a coordenação do Professor Doutor Luiz Carlos Balga Rodrigues, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste projeto, investiga-se a situação atual da francofonia no continente africano, coletando dados capazes de permitir um mapeamento do contato linguístico que se dá entre o francês e as demais línguas autóctones (nacionais / locais) em alguns países francófonos do continente. Geralmente, o foco das pesquisas deste projeto está para os aspectos educacionais: como a língua francesa vem sendo ensinada nas escolas e sua relação no espaço escolar com as línguas nacionais e locais, observando como essas políticas linguísticas estão sendo postas em prática. Confrontam-se dados oficiais, apresentados pelos governos locais e pelas organizações da Francofonia, com os estudos de pesquisadores e depoimentos de pessoas nativas dos países das pesquisas do grupo. Até o presente momento, estudam-se quatro casos específicos: Benim (com Davidson Alves), Burkina Fasso (com Wender Mothé), Costa do Marfim (com Júlia Mariah de Lima) e República Democrática do Congo (com Raabe da Silva).

Apresenta-se, em seguida, um mapa político (geográfico) do continente africano, com destaque, em verde, ao país Benim (antigo Reino do Dahomey [Em fongbè, Dan: divindade Damballa e Homey: terra, terra do vodun Dan]). Benim localiza-se no ocidente africano, na costa oeste africana, e está limitado a norte pelo Burkina Faso e pelo Níger, a leste pela Nigéria, a sul pela Enseada do Benim e a oeste pelo Togo, sua capital é a cidade de Porto-Novo, mas Cotonou é a sede do governo e a maior cidade do país. O país tem 112.622 km² e uma população de 10 milhões de habitantes (Censo 2013).



Imagem 1: Mapa político do Benim

Disponível em: <https://pt.actualitix.com/pais/ben/estatistica-comunicacao-benin.php>/Acesso em 10/03/2017

Além do mapa político, apresenta-se um mapa linguístico e étnico do Benim (e de grande parte da costa oeste africana), em que a etnia *ewe* é a mais significativa (Gana e Togo); seguida da etnia *fon* (quase todo o Benim e sudoeste da Nigéria); depois a etnia *aja*, (Benim e Gana); e, por último, as etnias *phla phera* (Benim, Gana e Nigéria) e *gen* (Gana), em menor quantidade.

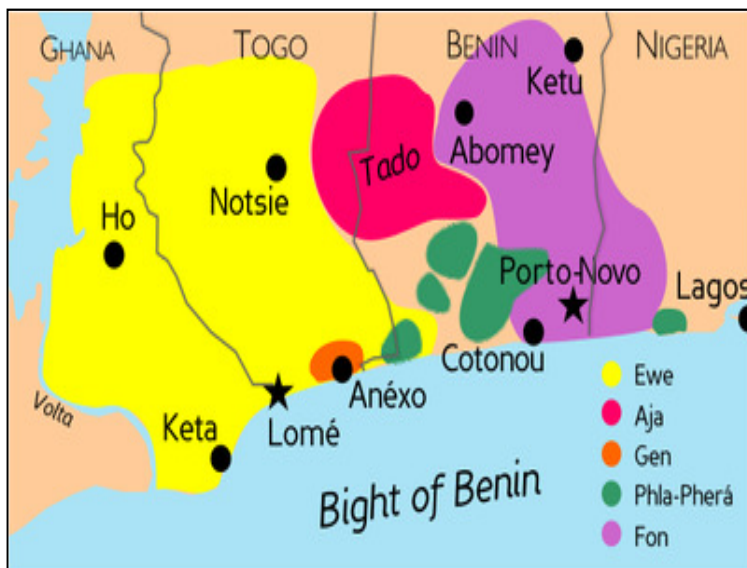


Imagem 2: Mapa étnico-linguístico de parte da costa oeste africana

Disponível em: <https://tracingafricanroots.wordpress.com/ancestrydna-regions/benintogo-region/>. Acesso em 10/03/2017

O *Fongbé* é classificado como língua nígero-congolesa, do grupo gbe, sub-família kwa. Esta língua possui Benim 1,7 milhões de falantes no Benim e 36 mil na Nigéria, além de ter bastante influência na constituição do crioulo haitiano e no léxico do espanhol da República Dominicana. (KIHM & LEFEBVRE, 1993; LEFEBVRE & BROUSSEAU, 2002).

Pressupostos teóricos

Desde já, cabe definir e explicar dois conceitos importantes para o entendimento deste trabalho. Primeiramente, “Jeje” é uma palavra que significa “forasteiro, aquele que não é daqui” e foi nomeada no período colonial do Brasil aos negros africanos de etnia fon (do antigo Daomé, atual Benim e Togo). Tal

classificação foi posta pela etnia mais popular da época, pelo povo yorubá (do norte do Benim e principalmente da Nigéria). São “jeje” aqueles que não são “yoruba” (ou nago), ou seja, todos que falam fongbè e não yoruba (mahi, mina, ewe, savalu, mudubi).

Outro conceito importante para esta pesquisa é o de “francofonia”, que segundo Calvet (2007) pode ser definida como uma realidade sociolinguística, produto da história e um conceito geopolítico recente. Este termo surgiu em 1880 e é aplicado à realidade geográfica, linguística e cultural que reúne todos os indivíduos falantes de francês como LM ou LNM (L2, L3..., LE, LA, língua de comunicação ou de cultura).

O francês é um idioma oficial em 28 países, com 155,2 milhões de falantes e, ainda assim, monocêntrico, já que a variedade parisiense é considerada *standard* em materiais didáticos e em diversos outros instrumentos glotopolíticos, como dicionários, manuais linguísticos e documentos oficiais.

Oliveira (2003) e Morello & Oliveira (2007) afirmam que quando se fala em diversidade linguística, predominantemente, se pensa na diversidade interna à própria língua, o que ocorre, entre outras razões, pelo predomínio, de uma tradição do monolingüismo e de uma política linguística intencionalmente monolingüista. Essa questão é bastante curiosa, pois, como corrobora Calvet (2007), as políticas linguísticas e sua gestão deveriam ter relação direta com o plurilingüismo, uma vez que nasceram da necessidade de entender as comunidades humanas por meio de suas línguas. Sem falar que se deve evidenciar e divulgar o que consta na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1948, segundo a qual a língua de uma comunidade tem direito à presença, integração e manutenção identitárias.

Diante dessa realidade, parece pertinente, portanto, promover a reflexão sobre a política aplicada à diversidade linguística, bem como dedicar-se à análise da conduta avaliativa (crenças, atitudes, representações e práticas sociais) dos indivíduos envolvidos nessa realidade linguística de prestígio em oposição ao estigma, do não-marcado em detrimento ao marcado. Reconhecer as verdadeiras

causas e as condições em que esse fenômeno se concretiza seria, deste modo, uma contribuição para o fortalecimento da identidade linguística dessas comunidades.

A fim de facilitar a leitura, cabe estabelecer, organizadamente, as principais referências teóricas utilizadas neste estudo:

- 1) Haugen (1961) e Kloss (1967), que propõem, em diálogo, a distinção entre *Sprachplanung* (planificação de *corpus*), das formas da língua, e *Statusplanung* (planificação de *status*), das funções da língua. A primeira diz respeito às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologismos, standardização...), ao passo que a segunda se refere às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com outras línguas.
- 2) Calvet (2007), em que a política linguística pode ser definida como a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade e, ainda, a francofonia como uma realidade sociolinguística, produto da história e um conceito geopolítico recente.
- 3) Moscovici (1978 [1961]), Petitjean (2009), Bisinoto (2007) e Labov (2008 [1972]), que estabelecem pressupostos sobre representações, práticas, crenças, atitudes sociais e linguísticas e reação subjetiva.

Kloss (1967) propõe a distinção entre *Sprachplanung* (planificação de *corpus*), das formas da língua, e *Statusplanung* (planificação de *status*), das funções da língua. A planificação do *corpus* diz respeito às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologismos, standardização...), ao passo que a planificação do *status* se refere às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com outras línguas. Além dos conceitos de planificação de *corpus* e de *status*, baseando-se em Haugen (1961), pioneiro em utilizar o termo, e em Cooper (1997 [1989]:60), propõe o conceito de planejamento linguístico: “O planejamento linguístico compreende os esforços deliberados para influir no

comportamento de outras pessoas a respeito da aquisição, da estrutura ou da correspondência funcional dos seus códigos linguísticos”. (tradução do autor).

Segundo Calvet (2007), a prática da política linguística como uma maneira de intervir e gerenciar conflitos originários de diferentes usuários das línguas - ou como uma maneira de assinalar relações de poder por meio das línguas - sempre existiu ao longo da história. Contudo, o termo que denomina essa realidade de análise linguística é relativamente novo no quadro dos estudos de linguagem. A noção de política linguística não se dissocia da de planificação ou planejamento linguístico, apesar desses dois últimos conceitos se dissociarem (ou não, dependendo da perspectiva de análise).

Quando se fala no conceito de representação, pensa-se em Moscovici e a partir de sua concepção sobre o termo é que se baseia este trabalho. As concepções de representação, advinda de Moscovici (1978 [1961]), podem ser classificadas em Silva (2010, p. 12), como “um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” e em Magalhães (2004, p.66):

uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teoria do mundo físico; as normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular, isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir, que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas.

Observa-se que a representação mais comum sobre a língua é a de um objeto relativamente homogêneo e estável (PETITJEAN, 2009). Essa visão se filia ao estruturalismo linguístico e aparece também no campo das ideias do senso comum dos falantes. A partir disso, se tem uma grande problemática no que se refere ao ensino de um idioma estrangeiro transnacional: Qual variedade da língua em questão deveria ser adquirida/ensinada/aprendida?

Em princípio, o termo *atitude* remete a um comportamento, postura e reação do indivíduo que revelam características psicológicas, socioculturais e políticas. Esses fatores têm a função de desencadear, assim, o principal aspecto das atitudes, o caráter dinâmico, plural e constantemente interdisciplinar do termo, já que o social, o psicológico e o político perpassam a própria língua do indivíduo e a língua do outro.

Fishman (1971), em seu estudo sobre o uso da língua e atitudes linguísticas de porto-riquenhos radicados em Nova Iorque, mostrou que os participantes que detinham um forte compromisso político e ideológico eram capazes de avaliar melhor seu próprio comportamento linguístico, o que demonstrou existir uma conexão entre o nível de compromisso e a atuação linguística. Segundo Bisinoto (2007), o pesquisador valeu-se de questionários enviados pelo correio aos informados bilíngues, que incluíam questões concernentes ao desejo de contatos sociais com não porto-riquenhos, atitudes acerca da vida porto-riquenha e da vida americana, observação do comportamento cotidiano de porto-riquenhos e americanos, áreas de interesse e uso do espanhol e do inglês em situações dadas.

Labov (2008[1972]), em seu magistral *Sociolinguistic Patterns*, conforme levantado por Bisinoto (2007), ao correlacionar linguagem e sociedade em seus diversos estudos sobre variação linguística, trata das atitudes dos falantes sob os vários prismas, conferindo-lhes sempre um papel determinante na diferenciação social da linguagem e no curso das mudanças linguísticas. Para o autor, as atitudes podem se manifestar como uma tendência regular do indivíduo a adotar a norma de prestígio, uma autoavaliação a respeito da norma, uma reação subjetiva de sensibilidade à norma ou um reconhecimento explícito de um traço linguístico como um estereótipo.

Ao longo de suas pesquisas, Labov aplica uma série de testes formais para detecção de atitudes linguísticas: o teste de “extração familiar”, o de “reação subjetiva”, o de “correção escolar”, entre outros, cada qual com a finalidade específica de revelar um comportamento linguístico ou uma atitude social do falante. Em Nova Iorque, por exemplo, Labov trabalhou com as atitudes

linguísticas dos falantes sobre os róticos produzidos por comunidades negras, afroamericanas, propondo, assim, o termo *Black english*.

Alves (1979), em seu trabalho de mestrado, desenvolve uma interessante análise sobre a definição de atitude apresentada por A.N. Oppenheim, em que o autor atribui às atitudes um componente cognitivo contido nas crenças, um componente emocional expresso por fortes reações e um componente de tendência para ação, que determina o comportamento do indivíduo, tendência esta que se coloca num plano subjacente, pronta a se manifestar quando a situação é favorável.

A autora em sua dissertação comenta:

a atitude é vista aqui como um processo, dotado de certas etapas, e não simplesmente como um resultado. (...) O enquadramento de objeto no sistema de crenças e valores do indivíduo e sua eventual reação emotiva a ele. A tendência para um certo tipo de ação tornasse assim o produto, o resultado final desse confronto. (ALVES, 1979, p.27).

De acordo com Bisinoto (2007, p. 24), o termo “atitudes sociolinguísticas” é um diálogo entre atitude social e atitude linguística. A partir disso, nota-se que este termo encaixa-se perfeitamente aos objetivos deste trabalho, haja vista que os fenômenos fonêmicos aqui analisados estão intimamente relacionados a aspectos socioculturais.

A atitude linguística e a social complementam-se, ou melhor, fundem-se nas ações e reações dos indivíduos. As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural, têm a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou o desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos. (BISINOTO, 2007, p. 24).

Os estudos mencionados acima já demonstram que o interesse científico nessa área de pesquisa é multifacetado e se orienta por diferentes ângulos teóricos, o que parece justificar a variedade de procedimentos investigativos.

Metodologia da pesquisa

Questionários contendo:

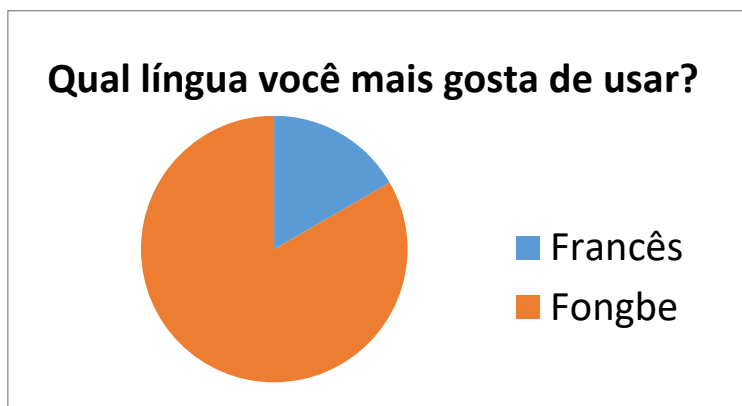
- a. Dados dos informantes relacionados às suas experiências no uso do *fongbè* e do francês.
- b. Avaliação da expressão de valores positivo/negativo pelos informantes e as ideologias que os influenciam na formação de suas crenças e representações linguísticas.
- c. Delimitação geográfica e demográfica das comunidades de práticas investigadas.

Os participantes deste trabalho são beninenses estudantes de intercâmbio da UFRJ, do Programa PEC-G e estão na universidade para aprender português, se prepararem para o exame de proficiência de língua portuguesa CELPE-Bras e assim cursar uma faculdade pública no Brasil. Para esta fase da pesquisa, somente serão apresentados os tópicos das letras (a) e (b), pois ambos estão concluídos e, assim, podem ser caracterizados como resultados científicos.

Análise dos dados

Corpus – dados dos informantes

Gráfico 1: Qual língua você mais gosta de usar?



De 5 (cinco) participantes, 4 (quatro) disseram gostar mais de usar o *fongbè* do que o francês.

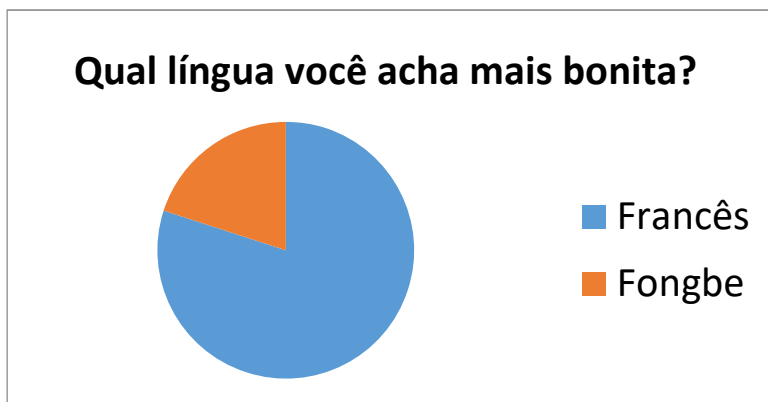


Gráfico 2: Qual língua você acha mais bonita?

De 5 (cinco) participantes, 4 (quatro) disseram achar mais bonito o francês do que o *fongbè*.



Gráfico 3: Qual língua é mais usada no cotidiano de seu país?

De 5 (cinco) participantes, 5 (cinco) disseram que, no Benim, o *fongbè* é muito mais usado do que o francês.

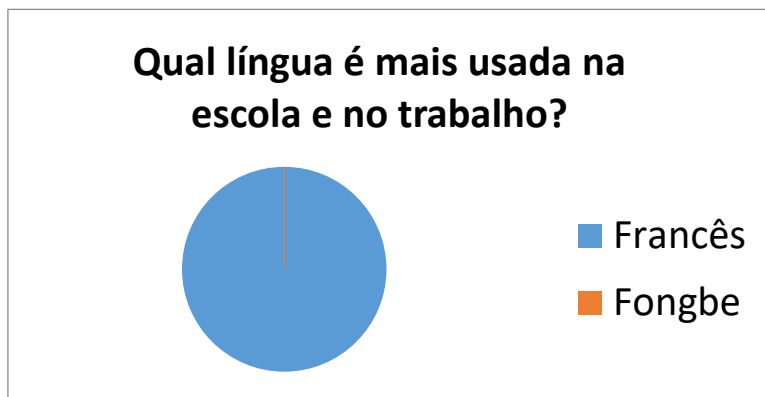


Gráfico 4: Qual língua é mais usada na escola na escola e no trabalho?

De 5 (cinco) participantes, 5 (cinco) disseram que, no Benim, o francês é muito mais usado na escola e no trabalho do que o *fongbè*.

Tendo que ao lado das representações, encontra-se o modo como os falantes pensam os usos linguísticos, como eles se situam em relação aos outros falantes, aos outros usos, e como eles situam sua língua em relação às outras línguas, observou-se que o *fongbè* é claramente percebido como língua materna, familiar, do dia-a-dia e do comércio informal, já o francês é descrito como língua não-materna, mas obrigatoriamente escolar e essencialmente veicular em ambientes profissionais e no comércio formal.

Considerações finais

O francês constitui o vínculo entre os 77 países que fazem parte da OIF e os métodos de ensino do FLE quase sempre trazem um panorama sobre a cultura unicamente francesa, mesmo o francês sendo atualmente uma língua, sobretudo,

africana. Deste modo, este trabalho pôde contribuir ao ensino e à formação de professores de FLE, reconstruindo as crenças e representações dos usuários dessa língua e conscientizando-os à realidade e diversidade francófona.

Considera-se que em uma mesma comunidade linguística coexistem usos linguísticos diferentes, não havendo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior, pois as pessoas não falam do mesmo modo e até uma mesma pessoa não fala sempre da mesma maneira. Sendo assim, até mesmo a universalidade do pensamento é expressa de maneiras distintas e específicas em cada comunidade de prática. Por isso, no que tange aos estudos linguísticos, não se admite a exclusão de uma determinada variedade linguística e a inclusão de outra por questões subjetivas ou pela manutenção de um falso *'status'*, mas sim, preza-se a conjunção de ambas as variedades que se complementam e se interrelacionam, devido à multifuncionalidade e variação inata à linguagem.

Por fim, ideologias puristas unilaterais que supervalorizam um uso como o “padrão” não são bem-vindas para os Estudos Linguísticos da natureza deste trabalho! Muito menos marcas de práticas de estigma, de exclusão, de intolerância e de preconceito social e linguístico.

Como um velho sábio africano (pela oralidade griot) ensinou: “Ninguém experimenta a profundidade de um rio com os dois pés”, aos poucos, com perseverança e fé, se chega ao objetivo traçado e, ainda, “Se você pensa que é muito pequeno para fazer a diferença, tente dormir em um quarto fechado com um mosquito”, em que não importa o tamanho que disseram que temos, não importa o que nos impõem como conhecimento branco, europeu, classista e colonizador, mesmo assim, resistindo e (re) existindo, podemos fazer grandes feitos para nosso povo, uma revolução!

RACISMO NAS PESQUISAS LINGUÍSTICAS NÃO PASSARÁ!

Referências Bibliográficas

ALVES, M^a. I. P. M. *Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Campinas-SP, 1979.

BISINOTO, Leila S. J. *Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório*. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.

CALVET, Louis-Jean. *Políticas linguísticas*. Trad. por Marcos Marcionilo. SP: Parábola Editorial, 2007.

COOPER, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: University Press, 1997 [1989].

FISHMAN, J. A. "Bilingual attitudes and behaviors". In: *Bilingualism in the barrio*. Bloomington: Indiana University, 1971.

HAUGEN, Einar. "Language planning in modern Norway". *Scandinavian Studies*, Dinamarca, v.33, n.2, p.68-81, 1961.

KIHM, Alain; LEFEBVRE, Claire (eds.). *Aspects de la grammaire du Fongbè: Études de phonologie, de syntaxe et de sémantique*. Paris: Peeters, 1993.

KLOSS, Heinz. "Abstand languages and Ausbau languages". *Journal of Anthropological Linguistics*, Nova York, v.9, n.7, p.29-41, 1967.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, M^a Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. SP: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEFEBVRE, Claire; BROUSSEAU, Anne-Marie. *A grammar of Fongbè*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

MORELLO, R.; OLIVEIRA, G. M. de. “Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. Patrimônio”. *Revista eletrônica do IPHAN*, Campinas, n. 6, jan./fev, 2007.

MOSCOVICI, Serge. *As Representações Sociais da Psicanálise*. RJ: Zahar Editores, 1978 [1961].

OLIVEIRA, G. M. de. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. SP: Mercado das Letras, 2003.

PETITJEAN, Cécile. *Représentations Linguistiques et Plurilinguisme*. Thèse de doctorat des Université des Université de Provence et Neuchâtel, spécialité Sciences du langage, 2009. Disponível em:
http://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf

RASSINOUX, Jean. *Dictionnaire français-fon*. Cotonou: Imprimerie Dumas, 1987.

SEGUROLA, R.P.B. *Dictionnaire fon-français*. 2 vols. Cotonou: Procure de l'archidiocese, 1963.

SILVA, K. A. “Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira”. In: SILVA, K. A. (org.). *Crenças, Discursos & Linguagem* – volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

Interações culturais na literatura: as *Noites em Decameron*

Sarita Costa Erthal¹

A palavra cultura, desde sua antiga acepção, com o significado de lavrar a terra, passa por diversas alterações semânticas, conforme mudanças no contexto social, político e econômico, ao longo não só de séculos mas de milênios. Assim, passa-se do cultivo da natureza ao do próprio ser humano. Os vários sentidos estão vinculados ao uso da palavra pelos próprios falantes, como arcabouço linguístico cotidiano, e outros são sistematizados por especialistas, cuja preocupação transcende o pragmatismo, a fim de irem ao encontro das sutilezas que a caracterizam. Se, a partir dos estudos antropológicos, uma gama de concepções é atribuída à noção de cultura, a abordagem interacionista é a que protagonizará neste texto.

Nessa esteira, a cultura como construção, como algo que não é transmissível geneticamente, é um produto social, oriundo de relações sociais desiguais, visto que, por meio da interação com o outro, valores, comportamentos e crenças tendem a ser assimilados pelo grupo de posição menos dominante hierarquicamente (TILIO, 2009, p. 43). O mar Mediterrâneo da Idade Média foi cenário impulsionador de contatos culturais entre alguns povos de regiões da Ásia, da África e da Europa. Essas relações se estabeleciam em prol da conquista de territórios, da difusão da religião e também do comércio, e estimularam a mente criativa daqueles que dominavam a arte de contar histórias.

De autoria coletiva e anônima, o *Livro das mil e uma noites* registra várias histórias, cujos manuscritos reunidos têm data estimada a partir do século IX d.C. (JAROUCHE, 2017, p. 11). Apesar de o Ocidente ter tomado conhecimento das

¹ Doutoranda em Letras Neolatinas – UFRJ.

narrativas de Sahrazad apenas no século XVIII, quando Antoine Galland adquiriu o material e o traduziu para o francês, há de se afirmar que há relações intertextuais entre as *Noites* e *Decameron*, de Giovanni Boccaccio. Como o rascunho definitivo da obra italiana é atribuído aos anos entre 1349 e 1351 (TRECCANI), os contatos culturais entre seu autor e aqueles que conheciam as narrativas árabes pode ter sido a força motriz para que algumas características do texto europeu reavivassem as fábulas orientais.

Nesse sentido, as travessias marítimas impulsionam algumas considerações que aproximam as novelas de Giovanni Boccaccio, *Decameron*, às de *As mil e uma noites*. Se o processo de interação cultural é dinâmico, o “Mare Nostrum” atua como o mediador de temáticas abordadas pelas novelas assim como pelos seus aspectos formais e estilísticos. Alguns estudos se debruçaram sobre a análise comparativa das duas obras mencionadas, mas as questões geográficas e políticas nem sempre evidenciaram o papel do Mar, elemento fundamental ao desenvolvimento cultural, social, político e econômico das referidas regiões, como o facilitador das várias semelhanças até então apontadas.

Como destaca Qassim Mohamed Azal Al-Itbau (2015, p.94), refazer todos os caminhos pelos quais algumas novelas das *Mil e uma noites* penetraram na literatura italiana medieval significa repensar a história do intercâmbio entre as culturas árabe e ocidental. Para tal empreitada, o autor refaz alguns desses trajetos – históricos, culturais, linguísticos – e analisa a influência do texto árabe na literatura italiana, em diversas obras, conforme o século de sua produção. Assim, *Decameron* vem ao centro de sua discussão junto com outras histórias escritas entre os séculos XII e XVIII, o que demonstra a interferência do intercâmbio cultural ocorrido no passado.

Com a queda do Império Bizantino, os árabes tiveram presença dominante na bacia do Mediterrâneo, o que justifica a grande influência desses povos nas regiões pelas quais passavam. A civilização árabe-muçulmana chega à

Europa em 711, período a partir do qual a navegação, o comércio, a produção e a criação foram dotados de sua marca.

Alguns anos depois, em 756, a relação entre os Califados de Córdoba e o Califado Abássida intensifica-se. Sobre os primeiros, a supremacia tinha base em uma economia forte, pautada em um comércio proficiente, assim como sua indústria bem desenvolvida. Além disso, o conhecimento agrícola estava para além das capacidades da época. A moeda de Córdoba tornou-se a principal do período, fazendo florescer na Europa a primeira economia urbana e comercial, após o fim do Império Romano. Outro aspecto que merece destaque é o desenvolvimento cultural, visto que nesse califado a região foi dotada por cerca de setenta universidades, escola de medicina e outra de tradutores de grego e hebraico para o árabe.

O Califado Abássida, com sede em Bagdá, também promoveu significativo desenvolvimento no que diz respeito à cultura, mas o comércio é uma das suas grandes conquistas. Devido à unificação do governo, essa prática ocorria de modo livre e seguro pelo território islâmico, o que possibilitou o relacionamento com lugares distantes como Índia, Filipinas, Malásia, Índias Ocidentais e China. Sobre o lado intelectual, os estudos religiosos abarcaram todas as cidades. Da necessidade da compreensão dos textos, antes lidos em sua significação literal, veio a obra dos grandes teólogos e juristas, as quatro escolas do pensamento islâmico (malikita, hanafita, hanbalita e shafiita).

Esses dois centros comerciais e culturais, os Califados de Córdoba e o Califado Abássida, são, então, essenciais para o intercâmbio de mercadorias e de ideias. Fundada pelo califa Al-Maamun, filho de Harun Ar-Rachid, a Casa da Sabedoria de Bagdá é um dos locais onde o trabalho de tradução de textos clássicos, gregos e latinos era profícuo. A circulação de textos árabes, traduzidos para o latim e, depois, para outras línguas neolatinas, propiciou a impulsão dos saberes científico-culturais do antigo continente, contribuindo para o surgimento do movimento renascentista.

Em meio a essas travessias, muitas são as vozes que transmitiram histórias, oralmente, ao longo de gerações, no Oriente Médio, como era tradição na cultura islâmica na Idade Média. Foram elas que criaram e divulgaram alguns dos enredos que, mais tarde, foram escritos e passaram a fazer parte das narrativas de Sahrazad. Os relatos do *Livro das Mil e Uma Noites*, em seus séculos de existência, comprovam quão fascinante é o imaginário humano, tanto no sentido da criação quanto no da recepção. É por meio dele, somado a inúmeras e anônimas experiências, que vozes tecem uma rede de histórias que povoam a mente dos leitores até os dias de hoje.

Essas vozes, então, propiciam a comparação de textos, que também pode ocorrer entre culturas, de modo a detectar formas e estruturas armazenadas na memória dos usuários sob a forma de esquemas textuais ou superestruturas. Socialmente adquiridos, tais esquemas são fundamentais no processamento textual. Se, em princípio, na ficção, o principal objetivo de Sahrazad era o de entreter o Rei Sahriar a ponto de aguçar sua curiosidade com os atos heroicos, mágicos e fantásticos das personagens dos contos por ela verbalizados, a fim de que moças não fossem mais sacrificadas depois de desvirginadas, o mesmo efeito se reflete no ouvinte/leitor real, ávido pelos seus desfechos.

O Mediterrâneo era uma grande via de comunicação entre as diversas regiões que o circundam. Por ele, circularam reflexões científico-culturais tanto por meio da escrita quanto pela oralidade. Apesar disso, a maior parte da transmissão não se deu pela escrita (AL-ITBAUI, 2015, p. 94), o que sugere que grandes fortunas podem ter-se perdido. Porém, é possível investigar as interferências das *Noites* em *Decameron* por meio de pistas intertextuais. Uma das questões observadas por Michelangelo Picone (2008) é a criação de um novo paradigma de novela. Assim como o soneto de Petrarca marca a transição entre a medida velha e a medida nova, deixando para trás as marcas das cantigas medievais, Giovanni Boccaccio chancela, com seu novo modelo, sua contribuição para o resgate dos ideais clássicos, tão caros ao Renascimento.

Na Itália do século XIV, burgueses e mercantes participam com maior fervor da vida pública e se envolvem cada vez mais com a cultura, o que torna o ambiente propício para a valorização da leitura. É nesse contexto que *Decameron* ganha terreno, por ser uma obra afinada com seu tempo, cujos leitores identificam-se não só com efeitos e virtudes comuns ao ser humano, mas com o distanciamento moralizante, ou seja, com a falta de pragmatismo, tão recorrente em literaturas anteriores. Essa lacuna traz mais ficcionalidade ao texto e permite que o leitor as preencha por meio do imaginário.

Vêm de longa data os acontecimentos que propiciaram a eclosão de uma condição histórica em que as sensibilidades se voltam para a cultura de uma sociedade ocidentalizada. Já no século XVIII, os pensadores iluministas defendiam um projeto de modernidade calcado na “utópica” emancipação humana universal. Para que esse projeto modernizador fosse realizado, a transitoriedade, o fugidio e o fragmentário eram necessários. A transformação mais perturbadora é referente à desestabilização dos antigos padrões de relacionamento social humano, o que acarreta quebra dos elos entre as gerações.

Decameron não tem caráter moralizante, contrariando a tendência da época em que fora escrito. As novelas de Boccaccio, por não se prenderem à ideologia cristã, fortemente difundida na Idade Média, rompem com a tradição e inauguram uma escrita precursora dos ideais renascentistas. Estes, baseados na Antiguidade Clássica, portanto, na mitologia greco-romana e no paganismo. Essa perspectiva não moralizante se coaduna com as novelas d’*As mil e uma noites*, porém, registradas cerca de cinco séculos antes.

Para Picone (2008, p. 2), na base da novela não existe uma breve narração específica, “ma una costellazione di forme, una molteplicità di fonti. Tali forme sono quelle proprie narrativa medievale breve (legenda, vida, exemplum, fabliau,

lai) e lunga (*roman trattato per episodi independenti*)”². A narrativa curta medieval, sob o ponto de vista do conteúdo, é a fusão da história, do argumento e da fábula, mas, sob o ponto de vista formal, identifica-se apenas com a fábula. Picone (2008) atenta-se para como a novela italiana foi inventada, como um gênero que tem plena consciência de sua autonomia literária e dignidade artística do gêneroconto. Nesse sentido, *Decameron* não é apenas uma reescrita, mas a soma de todos os gêneros narrativos tradicionais, sendo assim “o livro das novelas”.

Elisabetta Menetti (2015) destaca que invenção e verdade merecem atenção especial no que diz respeito a *Decameron*, já que a fantasia, na referida obra, apresenta-se em um texto no qual o mundo real dialoga com o maravilhoso e com o extraordinário, na criação de outros mundos. Com base no livro XIV da *Genealogia deorum gentilium*³, Menetti (2015, p.112) ressalta a definição de fábula para o autor italiano: “Fabula est exemplaris seu demonstrativa sub fingimento locutio, cuius amoto cortice, patet intentio fabulantis”⁴.

Para Boccaccio, os poetas não precisam se vincular à verdade. Para ele, sua intenção é inventar e não, enganar. É a esse tipo de literatura a que sua narrativa se filia. Mesmo que *Decameron* tenha, em seu cerne, registros de uma época – a Peste Negra de 1348, o modo de vida da sociedade do século XIV –, a ficção se instaura pela desrealização do real. Quando Wolfgang Iser (1996, p. 341) diz que “o texto de modo algum está reduzido a ser a representação de algo previamente dado” e que “a origem da performance é sempre distinta daquilo que é representado”, ele abandona o conceito de *mimeses* e leva em consideração as textualidades.

² “mas uma constelação de formas, uma multiplicidade de fontes. Tais formas são aquelas próprias das narrativas medievais curtas (lenda, folclore, exemplo, fábula, cantiga) e longas (romance, como uma série de episódios independentes)” – tradução da autora.

³Menetti faz referência à edição organizada por V. ZACCARIA: BOCCACCIO, G. *Genealogia deorum gentilium*, Vol. VII-VIII da coleção organizada por BRANCA, V. Tuttele opere di Giovanni Boccaccio. Milano: Mondadori, 1998.

⁴ “A fábula é uma expressão exemplificativa ou demonstrativa sob a camuflagem da ficção; quando se tira a casca que a cobre, se manifesta a intenção do fabulador.” – tradução de Menetti.

Pelo “saber tácito”, a oposição entre realidade e ficção é instaurada. Por ele, é possível identificar a ficção por não reconhecer nela atributos que definem a realidade (ISER, 1996, p. 14). Como essa relação dupla gera problemas sobre existências que não possuem o caráter de realidade, Iser (1996) propõe uma relação ternária para elucidar o fictício do texto ficcional. Ele substitui a relação entre ficção e realidade pela tríade do real (sic), fictício e imaginário, pois:

Há no texto ficcional muita realidade que não só deve ser identificável como realidade social, mas que também pode ser de ordem sentimental e emocional. Estas realidades por certo diversas não são ficções, nem tampouco se transformam em tais pelo fato de estarem na apresentação de textos ficcionais (ISER, 1996, p. 14).

Essa novidade se concretiza com a novela, gênero novo em que a narração

contém em si contemporaneamente seja os aspectos mais prosaicos ou realísticos do ambiente, seja as situações narrativas não realistas, mas admiráveis e inverossímeis: aspectos, em suma, mais propriamente maravilhosos ou fantásticos. (MENETTI, 2015, p.117).

Se, em meio à realidade ficcionalizada registrada por Boccaccio, a fantasia povoa o imaginário do leitor, ela é uma das responsáveis pelo caráter imortal das *Mil e uma noites*. Por sua concepção ter sido eminentemente pela oralidade, não há como datar com precisão quando as histórias foram criadas, mas é certo que esse período coincide com a história oriental na Idade Média. Contudo, o espaço geográfico é mais facilmente identificável. Índia, Bagdá, Pérsia, Basra, Cairo e Damasco contextualizam as narrativas, muito antes de elas serem registradas por escrito.

Por esse caminho, Al-Itbauí (2015) aborda a origem de *As mil e uma noites*, analisando as bases Indo-Persa, de Bagdá e do Egito, presentes no texto, e faz várias observações com relação a diversas edições árabes da novela. Sobre as contribuições das *Noites* para a literatura italiana, Al-Itbauí afirma que o sucesso de Boccaccio é devido à sua extraordinária qualidade criativa e à originalidade com

que o italiano reelabora e domina o material já existente (2015, p. 115). Sua assertiva é corroborada pela citação de Mari⁵: “Decameron [...] non fu pura invenzione Del genio Boccaccio, ma il Felice risultato di un’elaborazione collettiva, passata per diverse forme, a cui lo scrittore certaldese attinse a piene mani com grazia, buon gusto e inventiva, conferendogli Il próprio tocco originale”⁶.

Além da estrutura novelística, o trato do tema tem relevantes semelhanças, visto que histórias são narradas com o objetivo de afastar a morte, seja a lembrança dela, pela Peste que assola as cidades, seja para ganhar mais um dia de vida, como ocorre com Sahrazad. Independentemente do espelhamento de *Decameron* nas *Noites*, o processo mimético – filogenético – inunda o texto fictício com semelhanças num caráter subjetivo entre texto e autor.

Duplicações existentes em um texto literário partem de espelhamentos como este: as imagens, os aromas, os sabores, os sons, as texturas, tudo o que captamos (e é esse o tipo de linguagem a que nos referimos) são reproduzidos pela pena do escritor. Esta produção é mais um ato performático do que mimético. Quando Wolfgang Iser (1996, p. 341) diz que “o texto de modo algum está reduzido a ser a representação de algo previamente dado” e que “a origem da performance é sempre distinta daquilo que é representado”, ele abandona o conceito de *mimeses* e leva em consideração as textualidades.

A duplicidade do texto apontada por Iser (1996, p. 303) é ocasionada pelo *como se*. Neste território, o significante se duplica e não mais significa o que é designado. O imaginário se desenvolve em uma relação ambígua com o designar para abrir espaço para algo ainda inexistente. Este movimento é o que Iser (1996) chama de *jogo do texto*, em que o significante se desdobra em outros significantes:

⁵Marco Mari, *Allegre novelle: piccola antologia di novelle italiane dal Duecento AL Cinquecento*, Ferrara, Festina Lente, 2013, p. 13. (Citado por Al-Itbau, 2015).

⁶ “Decameron não foi uma pura invenção do gênio do Boccaccio, mas o resultado feliz de uma elaboração coletiva, que passou por várias formas, às quais o escritor certaldense tomou as mãos com graça, bom gosto e inventividade, dando-lhe o seu toque original.” – tradução da autora

(...) o significante coincide com aquilo que produz, e (...), enquanto produto de seu movimento de dispersão das implicações, permanece diferenciado do significante. Pois o movimento de dispersão das implicações liberadas dá lugar à variabilidade potencial do território de ideias, cujos contornos não são fixos, mas permanentemente adquiridos no jogo, por nuances cambiantes (ISER, 1996, p. 305).

Iser (1996, p. 312) afirma que não há progresso em arte e literatura, mas pelo jogo de imitação e simbolização a possibilidade de exceder os limites é uma verdade. A oscilação decorrente de simbolizar ou imitar para tornar imaginável o que não pode ser objetivado gera uma duplicação visível: “ela distingue a imitação da simbolização, do mesmo modo que faz oscilar uma na outra, e permanece como vestígio mesmo quando a imitação e a simbolização são jogadas nas suas respectivas mudanças de função” (ISER, 1996, p. 313).

Desse modo, a “inesgotabilidade” da obra literária é atestada. Pelos movimentos oscilatórios, o imaginário é povoado pelos significantes divididos que não se enquadram na realidade, tampouco no fictício. Mesmo inesgotável, o caráter intencional da linguagem não permite que esse jogo seja infinito. A linguagem impõe uma limitação, o próprio texto é limitado. É o *jogo do texto*, ao qual Wolfgang Iser (1996) se refere, que não tem limites.

Pelo imaginário, portanto, a diferença entre as repetições é estabelecida. Por este processo cognitivo, os significantes são divididos em outros significantes a fim de constituir os lugares vazios do texto. Como diz Deleuze (2006, p. 118), “extrair da repetição algo novo, extrair-lhe a diferença, é este o papel da imaginação ou do espírito que contempla em seus estados múltiplos e fragmentados”.

O fato de Giovanni Boccaccio constituir uma literatura com base nas novelas *d'Asmil e uma noites* suscita questões como: de que modo uma obra transgride trazendo a cada narrativa a repetição da estrutura da outra, que subsequentemente, partiu de narrativas orais e assim por diante? O que difere em uma escrita cujos contornos principais estão em torno das vozes que cruzaram o Mediterrâneo?

Referindo-se à matéria sonora, Jean-François Lyotard (1997, p. 156) diz que:

A organização dos conjuntos de sons (assim determinados pela sua identidade), ou seja, a sua composição em formas musicais, não obedece ao único princípio da identidade quantitativa e, portanto, da repetição idêntica. Admite e provavelmente exige a variação ou a transposição dessas formas, por intermédio de mudanças aplicadas aos elementos sonoros. Exige-o porquê o prazer musical parece estar suspenso no momento da percepção dessas diferenças: o espírito desfruta do mesmo através do outro e deleita-se com a diversidade que aceita a identidade.

O trecho acima nos propõe uma breve investigação acerca dos processos cognitivos que envolvem a arte e a maneira como ela aciona, no cérebro do homem, algum mecanismo que gere prazer ou alguma sensação que o convide a continuar o estado “contemplativo”, mesmo em se tratando de repetição. Seja pela surpresa, pelas indagações ou pelo desconforto, há algo mais que engendra a vontade de seguir pelas novelas de *Decameron*.

Apesar da comprovação de semelhanças entre o texto árabe e o italiano, diferenças são estabelecidas, mesmo entre repetições. Com o exemplo de Hume sobre as batidas do relógio, Deleuze (2006) confirma como a diferença é notada: do mesmo modo que quatro horas soam e que cada abalo é logicamente independente do outro, o narrador-protagonista não depende do outro a quem ele se assemelha, porque a imaginação contrai os elementos e “os funde numa impressão qualitativa de determinado peso” (DELEUZE, 2006, p. 111).

Conforme Deleuze (2006, p. 113), o poder de contração está na imaginação. É ela que contrai e retém os traços característicos das narrativas orais, conhecidas em primeiro lugar, enquanto os casos particulares são reconstituídos pela memória que os conserva no “espaço-tempo” que lhe é próprio.

As duplicações decorrentes do imaginário acontecem tanto no ato da escrita quanto no ato da leitura. No primeiro caso, a criação é espelhada na bagagem subjetiva do escritor, conforme a influência dialógica comentada anteriormente,

e, no segundo, o leitor constrói, para si próprio, durante a leitura, os sentidos do texto. Então, quando as novelas criadas por Boccaccio surgem, ocorre o espelhamento no outro, com uma força correspondente à impressão qualitativa de todas as narrativas contraídas.

Essa *síntese passiva* forma o presente vivo ao qual passado e futuro pertencem: “o passado, na medida em que os instantes precedentes são retidos na contração; o futuro, porque a expectativa é antecipação nesta mesma contração” (DELEUZE, 2006, p. 112). O poder de contração é definido por Deleuze (2006) como a imaginação, por esta ser uma placa sensível que retém um caso quando o semelhante aparece.

A cultura é essencial, pelo ponto de vista de Tzvetan Todorov (1999, p. 134), para a constituição do sujeito:

O ser humano não se contenta em vir ao mundo físico como os animais; seu nascimento é necessariamente duplo: para a vida biológica e para a existência social. Ao mesmo tempo em que ele chega ao mundo, ele entra em uma sociedade da qual adquire as regras do jogo, o código de acesso, que chamamos de “cultura”: as tradições, uma língua, as regras de conduta. A cultura tem dupla função: “cognitiva”, por ela nos propor uma pré-organização do mundo a nossa volta, um meio de nos orientarmos dentro do caos de informações que recebemos a todo o instante e avançarmos à procura do verdadeiro (a cultura é como o mapa ou a maquete do país que vamos explorar); e “afetiva”, por permitir percebermo-nos como membro de um grupo específico e retirarmos dele uma confirmação de nossa existência.

Porém, é pelo olhar do outro que temos a confirmação do que somos; quer dizer, minha imagem em minha consciência é construída sob influência do que veem em mim e do que a mim transmitem, não só na infância, mas também na vida social em geral. Ele exemplifica: “a criança descobre a própria existência captando o olhar da mãe: eu sou aquilo que ela vê”, e “sou um aluno, um muçulmano, um francês: logo existo” (TODOROV, 1999, p. 135).

Em se tratando do Mare Nostrum dos romanos como ponte intercultural para a difusão de algumas ideias presentes em *Decameron*, há de se pensar com Edward W. Said (2007), um dos maiores intelectuais de nosso tempo, na questão da alteridade fantástica e do gênero novela na escrita de Boccaccio, já que o

Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma das suas imagens mais profundas e recorrentes do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade, experiência contrastantes. Mas nada desse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura *material* europeia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmo ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais. (SAID, 2007, p. 27-28)

Referências Bibliográficas

ANÔNIMO. *Livro das mil e um noites: volume I: ramo sírio*. Trad. Mamede Mustafa Jarouche. 4. ed. SP: Biblioteca Azul, 2017.

AI-ITBAUI, Qassim Mohamed Azal. *La fortuna delle Mille e una notte nella letteratura italiana*. Florença, 2015. 365 f. Tese (Doutorado) - DottoratodiRicerca Internazionale in Letteratura e Filologia italiana, Università degli Studi di Firenze. Disponível em: <<https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1028890/115167/La%20fortuna%20delle%20Mille%20e%20una%20notte%20nella%20letteratura%20italiana.pdf>>. Acesso em 05 set 2017.

BOCCACCIO, Giovanni. *Decameron*. Trad. Ivone C. Benedetti. Porto Alegre: L&PM Editores, 2013. ePUB.

- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. RJ: Graal, 2006.
- ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário*. Trad. JohannesKretschmer. RJ: EdUERJ, 1996.
- JAROUICHE, Mamede Mustafa. Uma poética em ruínas. In: ANÔNIMO. *Livro das mil e umanoites: volume I: ramo sírio*. Trad. Mamede Mustafa Jarouche. 4. ed. SP: Biblioteca Azul, 2017.
- LYOTARD, Jean-François. *O inumano: considerações sobre o tempo*. Trad. Ana Cristina Seabra, Elisabete Alexandre. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
- MENETTI, Elisabetta. “Boccaccio e a fantasia”. *Revista de Italianística*. São Paulo, 2015. n. 29. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116153>>. Acesso em 28/09/ 2017.
- PICONE, Michelangelo. *Boccaccio e lacodificazedellanovella*. Ravena: Longo, 2008
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Rosaura Eichenberg. SP: Companhia das Letras, 2007.
- TILIO, Rogério. Reflexões acerca do conceito de cultura. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol.7, n. 28, p. 35-46, jan-mar 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/213/502> >. Acesso em: 28/04/2018.
- TODOROV, Tzvetan. *O homem desenraizado*. Trad. Cristina Cabo. RJ: Record, 1999.
- TRECCANI. Disponível em: <<http://www.treccani.it/enciclopedia/decameron/#>>. Acesso em 28/04/ 2018.

ISBN 978-858363011-1



9

788583

630111