



HAL
open science

Contatos franco-brasileiros: retrospectivas e perspectivas

Marina Mello de Menezes Felix De Souza, Atilas Cardozo, Rosuel

Lima-Pereira, Telma C. A. S. Pereira

► To cite this version:

Marina Mello de Menezes Felix De Souza, Atilas Cardozo, Rosuel Lima-Pereira, Telma C. A. S. Pereira.
Contatos franco-brasileiros: retrospectivas e perspectivas. 2022. hal-03838739

HAL Id: hal-03838739

<https://hal.science/hal-03838739v1>

Submitted on 9 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CONTATOS FRANCO-BRASILEIROS:

Retrospectivas e perspectivas

Organizadores

Marina Mello de M. F. de Souza

Atilas Cardozo

Rosuel Lima-Pereira

Telma C. A. S. Pereira



Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Comitê científico (AD HOC):

Agnès Clerc-Renaud

(Université de Guyane)

Érika Pinto de Azevedo

(Universidade Federal do Amapá)

Handerson Joseph

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Pedro Armando de Almeida Magalhães

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Romário Duarte Sanches

(Universidade Federal do Amapá)

Soizic Croguennec

(Université de Guyane)

Vanessa Meireles Ferré

(Université Paul Valéry – Montpellier 3)

Xoán Carlos Lagares Diez

(Universidade Federal Fluminense)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

S729c Souza, Marina Mello de Menezes Felix de (org.) et al

Contatos Franco-Brasileiros: retrospectivas e perspectivas
Organizadores: Marina Mello de Menezes Felix de Souza, Átilas Cardozo,
Rosuel Lima-Pereira e Telma Cristina de Almeida Silva Pereira
Prefácio de Philippe Blanchet.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-488-8.

ISBN E-book: 978-65-5637-543-4.

1. Francês. 2. Língua Portuguesa. 3. Linguagem. 4. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370

2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia. 371.3

3. Linguística. 410

4. Língua francesa. 440

5. Língua portuguesa. 469

CONTATOS FRANCO-BRASILEIROS:

Retrospectivas e perspectivas

Organizadores

Marina Mello de M. F. de Souza

Atilas Cardozo

Rosuel Lima-Pereira

Telma C. A. S. Pereira



Copyright © 2022 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Joana Moreira

Editoração: Vinnie Graciano

Capa e ilustrador: Alex Sandro Ferreira dos Santos

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil – 2022

Sumário

PREFÁCIO / PRÉFACE

Sur les aspects sociolinguistiques des configurations et des reconfigurations des frontières.....	8
Philippe Blanchet	

APRESENTAÇÃO

Contatos franco-brasileiros: retrospectivas e perspectivas a partir da Guiana Francesa.....	11
Marina Mello de Menezes Felix de Souza	
Atilas Cardozo	
Rosuel Lima-Pereira	
Telma Pereira	

CULTURAS EM CONTATO E EXPRESSÕES SOCIAIS **CULTURES EN CONTACT ET EXPRESSIONS SOCIALES**

Capítulo 1 / Chapitre 1

IMIGRAÇÃO FEMININA NA GUIANA FRANCESA (2005-2021): DADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	17
Rosuel Lima-Pereira	

Capítulo 2 / Chapitre 2

LES REPRÉSENTATIONS DE LA FEMME D'ORIGINE BRÉSILIENNE EN GUYANE FRANÇAISE. DU FANTASME AUX RÉALITÉS PLURIELLES.....	49
Abdelhak Qribi	

Capítulo 3 / Chapitre 3

CORPOS EM TRÂNSITO: DIÁSPORA E A EXPERIÊNCIA DO CORPO FEMININO EM <i>LA VIE BIDIM D'AMBROSIA NELSON</i> , DE MARIE-GEORGE THEBIA.....	78
---	----

Natali Fabiana da Costa e Silva

Capítulo 4 / Chapitre 4

CRÉOLISATION EN GUYANE FRANÇAISE: UN JEU DIALECTIQUE..... 94

Arnaldo Rosa Vianna Neto

**LÍNGUAS EM CONTATO E ENSINO
LANGUES EN CONTACT ET ENSEIGNEMENT**

Capítulo 5 / Chapitre 5

**FORMAÇÃO INICIAL CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) EM UMA UNIVERSIDADE DO
AMAPÁ: (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL..... 121**

Aldenice de Andrade Couto

Maria Luísa Alvarez Ortiz

Capítulo 6 / Chapitre 6

**LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'INTERNACIONALISATION
DES UNIVERSITÉS SUR LE PLATEAU DES GUYANES: PROPOSITIONS
TRANSFRONTALIÈRES..... 160**

Mariana Janaina dos Santos Alves

Audrey Debibakas

José Guilherme dos Santos Fernandes

Capítulo 7 / Chapitre 7

**LA SECTION INTERNATIONALE BRÉSILIEUNE DU LYCÉE MELKIOR-GARRÉ,
RECONNAISSANCE DE LA SITUATION FRONTALIÈRE DE LA GUYANE..... 178**

Stéphane Granger

Capítulo 8 / Chapitre 8

**FRONTEIRAS LÍNGUA-LITERATURA EM UM MÓDULO DE PORTUGUÊS
DO BRASIL COMO LÍNGUA ADICIONAL NA GUIANA FRANCESA..... 198**

Carolina Vanso França

Paulo Roberto Massaro

Kleber Aparecido da Silva

LÍNGUAS EM CONTATO E PRÁTICAS GLOTOPOLÍTICAS
LANGUES EN CONTACT ET PRATIQUES GLOTOPOLITIQUES

Capítulo 9 / Chapitre 9

**ENTRE MARGENS DO OIAPOQUE PLURILINGUISMO E (TRANS)
FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS..... 232**

Maria Holanda Llorens
Patrick Dahlet

Capítulo 10 / Chapitre 10

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA: UMA
AVALIAÇÃO GLOTOPOLÍTICA..... 266**

Jaqueline Nascimento da Silva Reis
Marina Mello de Menezes Felix de Souza
Ilma de Andrade Barleta

Capítulo 11 / Chapitre 11

**LE MELANGE DES LANGUES PORTUGAIS-FRANÇAIS DANS LE
COMMERCE D’OIAPOQUE-SAINT-GEORGES DE L’OYAPOCK:
INTERLANGUE, INTERCOMPREHENSION LINGUISTIQUE OU
“PORTUÇAIS”?..... 300**

Karen Kênnia Couto Silva

Capítulo 12 / Chapitre 12

**LÍNGUAS CRIOULAS DA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA: QUÃO BEM
AS CONHECEMOS?..... 328**

Bruno Pinto Silva
Paulo Chagas de Souza

OS ORGANIZADORES - AUTORES / ES ORGANISATEURS - AUTEURS..... 351

SOBRE OS AUTORES / À PROPOS DES AUTEURS..... 355

PREFÁCIO / PRÉFACE

Sur les aspects sociolinguistiques des configurations et des reconfigurations des frontières

Philippe Blanchet
Université de Rennes 2 - UR2

Depuis l'ouvrage de référence de F. Barth (1969), *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, les zones frontalières sont régulièrement étudiées comme espaces de configuration et de reconfiguration des groupes humains et de leurs attributs culturels. L'un des apports majeurs de F. Barth a été en effet de montrer que c'est la (re)configuration continue de frontières qui constitue et institue ces groupes comme différents et non, en premier lieu, des caractéristiques internes à ces groupes. Ce déplacement de l'observation du centre vers les bords revient à placer les frontières au centre et à voir quels effets elles ont sur les espaces qui les bordent. Ces espaces sociaux et humains sont avant tout des espaces qui relèvent du culturel, par exemple des langues, et ceci même quand ils sont construits avec des éléments naturels, ce que montrent bien les frontières géographiques qui sont toujours des constructions sociopolitiques. Faire d'un fleuve, lieu de passage et de convergence de populations, une frontière et un tracé de différenciation, ou l'inverse, est une construction. Dès lors, la question des franchissements de ces frontières se pose tout aussi vivement, sous diverses modalités, qui en accentuent la relativité, les atténuent, voire, les suppriment. Étudier la "frontérisation", c'est aussi étudier la "défrontérisation".

Cet ouvrage rassemble toute une série d'études, principalement autour d'une frontière, celle assignée au fleuve Oyapock par l'organisation politique de deux États coloniaux, la France (pour le territoire de la Guyane française) et le Brésil, sans aucune prise en compte des populations locales, principalement amérindiennes ou issues des déportations esclavagistes. Il est significatif de rappeler, au demeurant, que cette frontière politique n'existe que depuis 1713, que la France, qui avait des projets coloniaux plus vastes, ne l'a acceptée qu'en 1900 et qu'il aura fallu attendre 2011 pour qu'un pont la traverse, pont dont l'inauguration n'est intervenue qu'en 2017 et dont les postes frontières limitent l'utilisation. Il est, à cet égard, tout à fait notable que l'équipe scientifique qui a organisé ce volume ait choisi de l'intituler "Contacts franco-brésiliens: rétrospectives et perspectives", posant, avec cette dénomination, la dimension beaucoup plus vaste d'un massif géologique traversé par d'autres frontières, qui séparent plusieurs États depuis le Venezuela jusqu'au Brésil.

Parmi toutes ces dimensions, il en est une qu'on risque de perdre de vue alors qu'elle est essentielle: les personnes. Peuples, langues, cultures, États, frontières sont des globalités abstraites qui exercent leurs effets sur des personnes concrètes, lesquelles contribuent à configurer ces globalités. Il ne faut jamais oublier que le monde humain et social ne se fait pas tout seul, de lui-même: il y a des personnes qui le font tel qu'il est, qui le transforment, qui en bénéficient ou, à l'inverse, qui en subissent les fonctionnements et parfois de façon très dure. Il y a des personnes qui exercent leur domination et d'autres qui vivent dominées. Les premiers textes de ce volume mettent cette dimension en avant et c'est à mes yeux une très bonne chose. Ils traitent de femmes brésiliennes qui ont traversé la frontière et vivent en Guyane. Ils traitent des stéréotypes dont on les affuble. Ils parlent des regards et des comportements qui portent sur ces femmes, brésiliennes, pauvres, à la peau colorée, lusophones, au croisement, de plusieurs dominations, de plusieurs discriminations cumulées.

Les autres contributions portent toutes sur des questions plus directement sociolinguistiques, au sens où elles examinent les sociétés

et les relations humaines à partir de leurs facettes linguistiques, sans s'y limiter. Toutes nous parlent de créoles et de créolisation, de bi-plurilinguisme, de croisement des langues officielles et de scolarisation (français au Brésil, portugais en Guyane, à travers diverses expériences pratiques: formation d'enseignant.e.s, filières bilingues dans le secondaire, etc.), du fleuve et des lieux de vie qui le bordent comme lieux de partages de langues notamment autochtones, d'identités culturelles en transformation, tout ceci dans une perspective largement sociale et sociopolitique.

À la lecture de cet ouvrage, outre la richesse des éléments précis, des études de cas et des analyses transposables qu'il nous offre, on se dit que, finalement, une frontière comme celle qui sépare Guyane et Brésil, le long de l'Oyapock, est un bon exemple, d'une part, du caractère construit d'une frontière qui a pourtant des effets concrets majoritairement négatifs et, d'autre part, de sa très grande relativité qui fait que, du coup, elle ne parvient pas à empêcher des échanges de tous ordres, linguistiques et culturels entre autres, ainsi que des relations humaines, même si elle les rend plus difficiles. Dans ce cas précis, en tout cas, ses conséquences en termes de construction d'identités culturelles distinctes semblent à la fois relativement faibles (elles ne sont pas séparées) et problématiques (du coup la frontière apparaît davantage encore comme un obstacle problématique). Cela nous invite aussi à envisager d'autres modes de relations fondées sur un partage plutôt que sur des divisions.

Références

BARTH, F. Les groupes ethniques et leurs frontières. Trad. Fr. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Théorie de l'ethnicité**. Paris: PUF, 1995. p. 203-249 (1ère éd. norvégienne en anglais: *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, 1969).

APRESENTAÇÃO

Contatos franco-brasileiros: retrospectivas e perspectivas a partir da Guiana Francesa

Marina Mello de Menezes Felix de Souza
Universidade Federal do ABC - UFABC

Atilas Cardozo
Universidade d'Artois por Université de Lille / Académie de la Guyane - DAREIC

Rosuel Lima-Pereira
Universidade da Guiana - UG

Telma Pereira
Universidade Federal Fluminense - UFF

A fronteira franco-brasileira é marcada pelo constante contato entre povos, línguas e culturas autóctones e alóctones. Esse espaço foi ao longo dos séculos cobiçado pela Coroa francesa e seu desejo de implantar uma França Equinocial nas Américas. Defendido pela Coroa portuguesa, em seguida pelo Brasil República, o Contestado franco-brasileiro foi enfim delimitado graças à arbitragem suíça em 1900. Um século mais tarde, para consolidar a relação entre os dois países, uma ponte foi construída sobre o rio Oiapoque e aberta em 2017.

Contudo, se as questões geopolíticas estão mais estabilizadas entre os dois países, ainda há poucos estudos acadêmicos sobre essa região fronteiriça. É nessa dinâmica que o livro *Contatos franco-brasileiros: retrospectivas e perspectivas* se inscreve. A partir de um conjunto de reflexões de natureza interdisciplinar e intercultural franco-brasi-

leiras, o livro aborda o conceito de “contato” sob diferentes ângulos: contato social, linguístico e cultural.

Fruto de uma parceria entre pesquisadores do Grupo de Pesquisa Interinstitucional da América Francófona (PIAF/UFF), do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LABPEC/UFF), da Délégation Académique aux Relations Européennes, Internationales et à la Coopération (DAREIC) e da Unité de Recherche Migration Interculturalité et Éducation en Amazonie (MINEA/UG), o livro está organizado em três grandes temas: Culturas em contato e expressões sociais; Práticas glotopolíticas e contatos; Línguas em contato e ensino.

Na temática *Culturas em contato e expressões sociais*, os autores descrevem o processo dinâmico do diálogo intercultural que se desenvolve no espaço do Platô das Guianas. Assim, em “Imigração feminina na Guiana Francesa (2005-2021): dados e políticas públicas”, Rosuel Lima-Pereira utiliza dados estatísticos e demográficos sobre o território guianense, publicados por órgãos governamentais, para discutir a situação da mulher imigrante.

O texto de Abdelhak Qribi, “Les représentations de la femme d’origine brésilienne en Guyane française. Du fantasme aux réalités plurielles”, discute as representações sociais da mulher brasileira na Guiana Francesa, a partir da perspectiva da psicologia social. Qribi lança um olhar sobre a realidade de uma sociedade intercultural e pluriétnica que caracteriza essa região de fronteira.

Natali Fabiana da Costa e Silva dá continuidade à temática feminina com seu trabalho “Corpos em trânsito: diáspora e a experiência do corpo feminino em *La vie Bidim d’Ambrosia Nelson*, de Marie-George Thebia”. Ao analisar esse romance, Costa e Silva questiona a diáspora e os olhares racializados e estereotipados sobre o corpo da mulher negra.

A partir de um diálogo intertextual, Arnaldo Rosa Vianna Neto, em “Créolisation en Guyane française: un jeu dialectique”, propõe uma leitura da complexidade das relações entre as culturas crioula e francesa

na Guiana. Trata-se de um estudo sobre a identidade cultural na Guiana Francesa, levando em consideração conceitos que ajudam a compreender que a construção dessa identidade, assim como suas expressões sociais, constitui processos sempre inacabados.

Na temática intitulada *Línguas em contato e ensino* reunimos pesquisas e relatos sobre a prática docente. As contribuições compreendem retrospectivas e perspectivas de ações educativas na e para a fronteira. Abrindo as discussões, o texto “Formação inicial crítico-reflexiva de professores de francês língua estrangeira (FLE) em uma universidade do Amapá: (re)construção de identidade profissional”, de Aldenice de Andrade Couto e Maria Luísa Alvarez Ortiz, discute a (re)construção de identidades sociais e profissionais de professores em formação inicial no contexto do Estágio Supervisionado em Francês Língua Estrangeira (FLE) de uma universidade pública do Amapá.

Para discutir as ações e relações interinstitucionais acadêmicas, Mariana Janaina dos Santos Alves, Audrey Debibakas e José Guilherme dos Santos Fernandes recorrem a dados da Divisão de Cooperação e Relações Interinstitucionais (DICRI), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). No texto “La formation professionnelle et l’internationalisation des universités sur le plateau des Guyanes: propositions transfrontalières”, os autores questionam e propõem alternativas para a internacionalização da educação considerando as fronteiras regionais.

Em “La section internationale brésilienne du Lycée Melkior-Garre, reconnaissance de la situation frontalières de la Guyane”, Stéphane Granger apresenta a seção internacional brasileira deste Liceu. O autor aponta que, apesar de a criação da seção brasileira ter por objetivos potencializar a situação de contato cultural, promover o bilinguismo e propiciar a descoberta de aspectos da cultura brasileira, as diferenças econômicas e de *status* (a exigência de visto de entrada na Guiana para

brasileiros) podem inviabilizar a mobilidade e os intercâmbios entre estudantes.

Tendo ainda como contexto o Liceu Melkior-Garré, a contribuição de Carolina Vanso França, Paulo Roberto Massaro e Kleber Aparecido da Silva analisa a experiência de uma estudante brasileira que participou do programa *Assistants de Langues Vivantes Étrangères* na Guiana Francesa. Em “Fronteiras língua-literatura em um módulo de português do Brasil como língua adicional na Guiana Francesa”, os autores se fundamentam nos preceitos da pesquisa-ação para discutir a prática didática adotada pela estudante em atividades de retextualização de fragmentos literários.

Na temática *Línguas em contato e Práticas glotopolíticas*, a dinâmica da região é retratada em trabalhos sob a ótica do contato e da política linguística. Dessa forma, no texto “Entre margens do Oiapoque plurilinguismo e (trans)formações identitárias”, de Patrick Dahlet e Maria Holanda Llorens, a bacia do Oiapoque é concebida como um lugar plural no qual a prática plurilíngue é permeada por relações dissimétricas ou adversas entre línguas.

No texto, “A educação bilíngue na fronteira franco-brasileira: uma avaliação glotopolítica”, de Jaqueline Nascimento da Silva Reis, Marina Mello de Menezes Felix de Souza e Ilma de Andrade Barleta, destaca-se a importância de projetos glotopolíticos para o ensino bilíngue na região da fronteira franco-brasileira.

A contribuição de Karen Kênnia Couto Silva, “Le mélange des langues portugais-français dans le commerce d’Oiapoque-Saint-georges de l’Oyapock: interlangue, intercompréhension linguistique ou ‘portugais’?”, apresenta uma reflexão sobre as trocas linguísticas nas interações comerciais entre os habitantes das cidades gêmeas de Oiapoque e Saint-Georges de l’Oyapock.

Bruno Pinto Silva e Paulo Chagas de Souza, no estudo “Línguas crioulas da fronteira franco-brasileira: quão bem as conhecemos?”, lan-

çam luz sobre duas línguas crioulas de base lexical francesa encontradas na fronteira franco-brasileira, o crioulo da Guiana Francesa (CGF) e o kheuól do Uaçá. Os autores problematizam o conhecimento linguístico limitado que temos hoje sobre essas línguas e suas implicações científicas e sociais.

Esperamos que esta obra cumpra o seu papel promovendo o conhecimento e fomentando o desenvolvimento de pesquisas sobre a região da fronteira franco-brasileira.

Agradecemos às autoras e aos autores que participaram desta obra e desejamos a todos uma boa leitura.

**CULTURAS EM CONTATO E
EXPRESSIONES SOCIAIS**

**CULTURES EN CONTACT ET
EXPRESSIONS SOCIALES**

CAPÍTULO 1 / CHAPITRE 1

IMIGRAÇÃO FEMININA NA GUIANA FRANCESA (2005-2021): DADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Rosuel Lima-Pereira
Université de Guyane - UG

Introdução

A história do Novo Mundo é marcada pelos projetos de colonização das grandes potências europeias do século XVI: Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra e França. No continente sul-americano, a coroa francesa tentou fundar uma França Equinocial no atual estado do Maranhão (1612-1615), porém somente por volta de 1624, mercadores de Rouão conseguem estabelecer-se à beira do rio Sinnamary, na atual Guiana francesa. A sua capital, Caiena, é fundada em 1643, pelo explorador Charles Poncet de Brétigny (+1644), acompanhado por 300 homens (BUREAU, 1935). Durante mais de quatrocentos anos, a ocupação do Novo Mundo assim como a sua exploração é delineada pelas explorações, plantações e pelo tráfico negreiro. Em abril de 1848, a escravidão é abolida na Guiana e 13 mil escravos são libertos. Como consequência, a economia açucareira e a exploração do pau-rosa declinam-se. Todavia, em 1854, com a descoberta de uma jazida de ouro no Arataye, afluente do rio Approuague, a economia na Guiana volta a prosperar, levando a chegada de 10 mil garimpeiros à região. Ainda no século XIX, outro acontecimento que marca a história da Guiana é a

criação da Colônia penal no seu território (BASSIÈRES, 1936). Em junho de 1938, é estabelecida a abolição dessa colônia, porém essa decisão se torna realmente efetiva em 19 de março de 1946, quando a Guiana passa do estatuto de colônia ao de Departamento ultramarino – DOM (BUREAU, 1935), e hoje, Departamento-Região Ultramarino – DROM.

É introduzido na Guiana nos anos 1990, por operadores de mineração, o método de extração de ouro aluvial, usado no Brasil. Esse tipo de exploração aurífera vai atrair uma mão de obra garimpeira, principalmente a de origem brasileira. Com isso, diversificam-se os espaços tradicionais de emigração no território guianense. No decorrer do século XX, a tipologia migratória na Guiana é influenciada por três eventos regionais de âmbito internacional e que marcam sua formação socio-cultural. O primeiro acontecimento são as crises políticas e econômicas no Haiti, antiga colônia francesa, com a morte do ditador François Duvalier (1907-1971) e a sucessão do seu filho Jean-Claude Duvalier, o “Baby doc” (1951-2014). O segundo evento importante é a independência do Suriname, antiga colônia holandesa, em novembro de 1975 e suas consequências políticas: o golpe de estado em fevereiro de 1980 e a guerra civil de abril de 1986. E por fim, a instalação, no Brasil, dos militares no poder (1964-1985) que ocasiona à população rural o aumento da pobreza, a violência e uma imigração regional para a Guiana.

Do ponto de vista demográfico e segundo as estimações em janeiro 2021 do Instituto Nacional de Estatística e de Estudos Econômicos – INSEE, a Guiana possui uma população de 288.090 habitantes (INSEE *flash*, n° 133, janeiro 2021), concentrada principalmente na área costeira e no norte do Departamento. Considerando, todavia, o expressivo crescimento demográfico e a dificuldade de contabilizar todos os imigrantes ilegais presentes no território, a atual população da Guiana Francesa pode ser estimada em quase 300.000 habitantes, se não um pouco mais¹. Do ponto de vista geográfico, trata-se de um território de 84 mil km² sendo que 90% dele é coberto de floresta tropical. É nesse contexto de imigração que surge a questão das fronteiras da Guiana.

1 Disponível em: <https://www.afrik.com/terre-d-immigration-la-guyane-francaise-frole-les-300-mille-habitants>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Segundo o geógrafo francês Michel Foucher (1988, p. 38), “as fronteiras são estruturas espaciais elementares, de forma linear, com uma função de descontinuidade geopolítica e marcação ou referência, no triplo registro da realidade, representação e imaginação”. As fronteiras da Guiana são delimitadas a leste pelo rio Oiapoque e a oeste pelo rio Maroni. Ela é cercada pelos países, Suriname e Brasil, e ao norte, pelo oceano Atlântico, possuindo 300 km de litoral, 520 km de fronteira com o Suriname e 700 km com o Brasil.

Diante de seus mais de 1.200 km de fronteira, da dificuldade de controlá-la visto que ela é predominantemente fluvial e em plena floresta amazônica, a Guiana tornou-se o território europeu mais facilmente acessível do mundo. Para o Estado francês, ao alto custo das expulsões de migrantes para seus países de origem, sobretudo das regiões caribenha e amazônica, vieram juntar-se os imigrantes oriundos da bacia do Mediterrâneo que passam pelo Brasil para chegar à Guiana Francesa. No primeiro trimestre de 2020, chegou à Guiana, antes da interrupção das ligações aéreas entre o Brasil e os países do Oriente Médio, cerca de 500 refugiados sírios e do Oriente Médio. Esta facilidade de deslocamento contrasta com as dificuldades inerentes às rotas tradicionais para a União europeia, agora perigosas e muitas vezes mortais, seja passando pelo mar Mediterrâneo, seja passando pelo deserto do Saara. Apesar desse dinamismo demográfico, a Guiana permanece em grande parte subpovoada. A título de comparação, sua população é ainda menor que a da ilha da Martinica, outro Departamento-Região Ultramarino francês – DROM. A Martinica tem cerca de 360 mil habitantes em uma área 74 vezes menor (42% coberta por florestas) do que a Guiana que deve, no entanto, ultrapassá-la em breve, tornando-se o território francês mais populoso do continente.

A população imigrante na Guiana representa um terço da população total, mas esse número é provavelmente subestimado devido à imigração ilegal que vive uma certa precariedade. Essa população imigrante instala-se frequentemente longe das moradias tradicionais. Ela vive em bairros informais, às vezes são mono étnicas, isto é, compostas só de brasileiros, haitianos, surinamenses. Na Comunidade

dos Municípios do Litoral Centro, CMLC, por exemplo, algumas comunidades informais encontram-se nos bairros de Suzini, Digue Leblond e Matinha em Caiena; Cogneau-Lamirande em Matoury; BP 134 agora Cité Arc-en-Ciel em Rémire-Montjoly. Esses bairros informais trazem o comunitarismo e tensões étnicas entre grupos diferentes, por questões de rivalidade ou vizinhança. Para muitos guianenses, a consequência dessa integração precária é a delinquência, o tráfico, o fracasso escolar, as doenças e os indicadores sociodemográficos desfavoráveis. No entanto, certos trabalhos manuais essenciais são realizados predominantemente por estrangeiros como a construção, o trabalho doméstico, a pesca². Enfim, a Guiana não deixa de ser impulsionada por seu crescimento demográfico e pelo dinamismo econômico significativo. Ela apresenta a maior taxa de crescimento de todos os departamentos franceses, cerca de 3% em média e 4,1% em 2019; apresentando-se como um canteiro onde se multiplicam obras públicas e privadas como infraestruturas, escolas, ruas, habitações etc.³.

Após essas breves considerações de ordem histórica e socioeconômica, abordaremos o tema da imigração feminina na Guiana nesses primeiros 20 anos do século XXI. Como base para nosso estudo, utilizaremos documentos publicados pelo Instituto nacional de estatística e de estudos econômicos, INSEE, responsável pela produção, análise e publicação de estatísticas oficiais na França, desde abril de 1946. Na primeira parte será feita uma síntese do *Relatório nacional 2021. A integração das mulheres imigrantes na França: políticas e medidas*. Documento produzido em novembro de 2021, pela Rede europeia das migrações, REM-França, ligada à Direção-geral dos estrangeiros na França, do ministério do Interior. Em seguida, o documento *Atlas des populations immigrées en Guyane*, edição de 2006, servirá como apoio para analisarmos as consequências da imigração feminina na Guiana. Enfim, a terceira parte será baseada em oito documentos: *INSEE Premiers résultats*, n° 22, dezembro 2007; *INSEE Flash* n° 56, janeiro 2017; *INSEE Flash* n° 57,

2 Disponível em: https://hist-geographie.dis.ac-guyane.fr/IMG/doc/1c1_la_guyane_terre_d_immigration-2.doc. Acesso em: 26 dez. 2021.

3 Disponível em: <https://www.afrik.com/terre-d-immigration-la-guyane-francaise-frole-les-300-mille-habitants>. Acesso em: 26 dez. 2021.

janeiro 2017; *INSEE Flash* n° 76, dezembro 2017; *INSEE Flash* n° 120, dezembro 2019; *INSEE Flash* n° 131, dezembro 2020; *INSEE Flash* n° 133, janeiro 2021; e o documento *INSEE Dossier Guyane* n° 10, dezembro 2020. A análise desses documentos confirmará as estatísticas e as previsões demográficas do território.

I – A mulher imigrante na França: perspectivas políticas

A Rede Europeia de Migração – REM, é criada pela Decisão do Conselho de maio de 2008⁴. Ela é coordenada pela Comissão europeia, sob a responsabilidade direta da Direção-Geral para migração e assuntos internos. Cada Estado-membro da Comunidade europeia possui um ponto de contacto nacional. A REM prepara anualmente, em nível nacional e europeu, estudos e relatórios direcionados sobre o tema da imigração e pedido de asilo. Esses relatórios anuais fornecem uma visão geral das políticas públicas e legislativas dos temas citados em nível tanto nacional como europeu⁵.

A Rede Europeia de Migração – REM, do ponto de contacto francês centra-se na integração das mulheres migrantes nos principais sectores abrangidos pelo *Plano de ação da Comissão europeia a favor da integração e inclusão para o período 2021-2027*. Esses setores são, sobretudo, a educação, a formação, o emprego, a saúde e a moradia, tidas como base para a integração na sociedade. O *Plano de ação* propõe um apoio que considere características individuais prováveis, como a origem do imigrante, o sexo ou a prática religiosa. A integração e a inclusão bem-sucedidas dependem tanto da rapidez da ajuda humanitária logo na chegada do imigrante quanto ao compromisso a longo prazo. No *Resumo analítico* é especificado que o relatório visa compreender até que ponto as mulheres migrantes são especificamente consideradas nas medidas das políticas públicas de integração na França. Essas medidas de inte-

4 A REM é instituída pela Decisão do Conselho 2008/381/CE. Ela é apoiada financeiramente pelo Fundo de asilo, migração e integração da União europeia e pela Direção Geral para Estrangeiros na França do Ministério do Interior.

5 Disponível em: <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Europe-et-International/Le-reseau-europeen-des-migrations-REM3/Le-reseau-europeen-des-migrations-REM2>
Acesso em: 29 dez. 2021.

gração devem ser em nível nacional, regional e local. Embora o termo “integração” possa ser contestado e o termo “inclusão” seja o preferido nas políticas públicas, o relatório da REM-França usa voluntariamente o termo “integração” para se referir a políticas de integração, inclusão e medidas destinadas às mulheres migrantes.

Segundo o relatório, o termo “mulher imigrante” é usado em dois contextos. No contexto para fins de análise de políticas públicas, a “mulher imigrante” é uma migrante de um país terceiro que reside legalmente na França, com a idade de 18 anos ou mais. No contexto da análise de dados estatísticos, a “mulher imigrante” é uma cidadã feminina de um país terceiro. O relatório, todavia, também analisa políticas públicas e medidas que não visam exclusivamente as mulheres vindas de outros países; são incluídas as mulheres em geral, inclusive as cidadãs europeias de origem imigrante. O relatório baseia-se em pesquisas, contribuições de vários atores responsáveis pela integração de imigrantes, particularmente as mulheres. O período desse relatório vai de 2016 a 2021, dependendo da área de análise, ou seja, dados estatísticos, políticas públicas e medidas. Os elementos citados são classificados segundo as seguintes áreas-alvo: mercado de trabalho, empreendedorismo, educação, formação profissional, formação linguística, moradia, saúde e integração cívica. Enfim, o relatório da REM-França é dividido em seis seções incluindo uma chamada “Conclusões”.

– A Primeira seção fornece informações sobre “Os motivos migratórios das mulheres imigrantes na França, bem como sobre os principais indicadores de integração”. O objetivo é compreender melhor a situação atual e identificar as oportunidades e os desafios como migração que afetam a integração das migrantes na França.

– A Segunda seção descreve a “Abordagem organizacional da política de integração e analisa como as mulheres migrantes são consideradas nos diferentes setores das políticas públicas de integração na França”. Esses setores são o mercado de trabalho, o empreendedorismo, a educação, a formação profissional, o aprendizado de línguas, a moradia, a saúde e a integração cívica.

– A Terceira seção examina “Os financiamentos disponíveis e fornece exemplos de medidas de integração destinadas às mulheres migrantes” que foram identificadas como boas práticas.

– A Quarta seção enfoca “As mudanças nas políticas públicas e medidas para a integração de mulheres migrantes no contexto da pandemia de covid-19”⁶. A crise sanitária e a situação de reclusão levaram o Ministério do Interior e o Birô francês da imigração e da integração, OFII, a encontrar medidas para continuar a apoiar e integrar os estrangeiros recém-chegados durante este período, nomeadamente através da formação a distância.

– A Quinta seção apresenta “A integração dos estrangeiros recém-chegados”, de que beneficiarão as mulheres, para reforçar a aprendizado do francês, melhorar a procura de emprego e acelerar a abertura dos direitos sociais, em particular dos jovens, ao obter o seu *status*.

– A Sexta seção é consagrada às “Conclusões”. Nessa seção são resumidos os resultados do relatório nacional, tirando conclusões das respostas às perguntas feitas nas cinco seções, ou seja: quais são os principais desafios e oportunidades identificados na França como integração das mulheres migrantes; quais são as principais características das políticas e medidas nacionais de integração apresentadas em termos de categorias, áreas de interesse, fase do processo de integração, etc.; como as políticas ou medidas de integração desenvolvidas especificamente para combater os efeitos negativos da covid-19 diferem daquelas implementadas anteriormente; como as novas políticas e medidas de integração se relacionam com os principais desafios e oportunidades identificadas e/ou respostas à covid-19.

6 Após a crise da covid-19 e a publicação do Decreto n° 2020-1310 de 29 de outubro de 2020 (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042475143>), que prescreve as medidas gerais necessárias para lidar com a epidemia de covid-19 no contexto do estado de emergência sanitária, novas ações foram tomadas, resultando, em particular, na criação de uma seção covid-19 na plataforma virtual do Ministério do Interior e na implementação de ações contra a exclusão digital.

Em nosso estudo, concentrar-nos-emos na Primeira seção, páginas 8 a 15, e nas tabelas estatísticas apresentadas pelo Eurostat⁷, nos apêndices do relatório, páginas 53 a 61. Nessa seção intitulada “Integração de mulheres migrantes: dados e discussões”, o relatório fornece informações gerais sobre a situação e motivos migratórios das mulheres na França. Outro ponto relevante refere-se aos indicadores de integração. Esses indicadores permitem compreender melhor a situação migratória atual assim como saber quais são as oportunidades e os desafios em termos de integração que afetam as mulheres migrantes na França. Enfim, essa Primeira seção está organizada em seis quesitos expostos da seguinte maneira:

Quesito um: o relatório pretende analisar os dados sobre as primeiras autorizações de residência emitidas por motivos justificados para o período 2016-2020 na França. Esses dados são extraídos do Eurostat e incluídos no anexo estatístico apresentados (Tabela 1). São descritas as principais razões da migração de mulheres migrantes oriundas de países terceiros em comparação com migrantes do sexo masculino. Quais são as três principais nacionalidades ou os três principais países de origem dos imigrantes durante o período 2016-2020? Houve alguma mudança significativa em 2020 que poderia estar ligada à crise da covid19?

Em geral, nota-se que as mulheres representam menos de 50% dos recém-chegados que, portanto, são principalmente homens: 48,7% dos recém-chegados eram homens em 2016, que é o único ano em que as mulheres são maioria. Em seguida, os homens representam entre 50,4 e 52% dos imigrantes ao longo do período 2017-2020. As mulheres imigram à França com mais frequência por razões familiares: entre 59,2 e 60% das chegadas entre 2016 e 2019. Isso provavelmente se explica pelo fato de que, em geral, em um casal, o cônjuge varão

7 O Eurostat é uma direção-geral da Comissão europeia fundada em 1953, responsável pela informação estatística em nível comunitário. A sua função é produzir as estatísticas oficiais da União europeia, principalmente através da recolha, harmonização e agregação dos dados publicados pelos institutos nacionais de estatística dos países-membros da União Europeia, dos países candidatos à adesão e dos países Associação de Livre Comércio da Europa.

muitas vezes migra antes do cônjuge virago e este se junta a ele assim que ele se estabelece. No contexto de emissão de vistos para estudantes, a proporção de mulheres é ligeiramente maioritária entre 2017 e 2019: 50,7% em 2017; 51,4% em 2018; 50,4% em 2019. Uma queda na emissão de vistos é registada em 2020, 49,6%, provavelmente devido à pandemia da covid-19.

Tabela 1: Distribuição da população total por sexo

França	2016	2017	2018	2019	2020
Total	66.638.391	66.809.816	67.026.224	67.177.636	67.320.216
Homem	32.247.386	32.314.352	32.414.230	32.475.891	32.532.669
% do total	48,4	48	48,3	48,3	48,3
Mulher	34.391.005	34.495.464	34.611.994	34.701.745	34.787.547
% do total	51,6	52	51,7	51,7	51,7

Fonte: Eurostat

Quesito dois: o relatório analisa os dados populacionais para o período 2016-2020 extraídos do Eurostat (Tabela 2) e descreve a percentagem de mulheres migrantes de países terceiros na população total em comparação com os homens migrantes. Ainda não são aplicáveis aqui qualquer evidência de mudança relacionada ao covid-19. A proporção de homens na França de todas as nacionalidades é de cerca de 48%: 48,4% em 2016; 48% em 2017; 48,3% desde 2018. A proporção de mulheres é, portanto, ligeiramente maioritária: 51,6% em 2016; 52% em 2017; 51,7% desde 2018 e representa mais de 34 milhões de indivíduos. No que diz respeito aos imigrantes de outros países, as mulheres continuam a ser maioria, mas em menor grau: entre 50,2% e 50,4% segundo o ano, num total de cerca de 1,7 milhões.

Tabela 2: Repartição da população de oriundos de países terceiros, (exceto os países não pertencentes à Comunidade europeia)

França	2016	2017	2018	2019	2020
Total	3.021.074	3.049.039	3.381.026	3.395.945	3.546.602
Homem	1.504.786	1.522.119	1.679.771	1.691.052	1.760.514
% do total	49,8	49,9	49,7	49,8	49,6
Mulher	1.516.288	1.526.920	1.701.255	1.704.893	1.786.088
% do total	50,2	50,1	50,3	50,2	50,4

Fonte: Eurostat

Quesito três: o relatório analisa os dados relativos ao mercado de trabalho, empreendedorismo, educação, habitação e saúde no período 2016-2020. Esses dados são extraídos do Eurostat e incluídos no anexo estatístico (Tabela 3), e descrevem os principais resultados com particular ênfase nas mulheres migrantes de países terceiros em comparação com os migrantes do sexo masculino. Não é ainda possível afirmar se houve alguma mudança significativa em 2020 que poderia estar ligada à crise da covid-19.

Em nível da taxa de desemprego, os dados extraídos do Eurostat permitem fazer várias observações: em 2019, as mulheres de países terceiros em França com idades entre 20 e 64 anos apresentavam uma taxa de desemprego de 20,9% contra 16,2% para os homens, com a mesma categoria de idade. A taxa de desemprego das mulheres francesas no mesmo ano e mesma faixa etária é de 7,5%. Em relação à taxa de atividade para migrantes masculinos e femininos com idade entre 20 e 64 anos, vemos disparidades semelhantes: a taxa média de atividade dos imigrantes masculinos em 2019 era de 81,2% contra apenas 48,25% para as mulheres imigrantes. Essas diferenças na integração no mercado de trabalho podem ser explicadas pelo motivo da migração, em particular, pelo fato de uma grande proporção de mulheres serem dona de casa.

Tabela 3: Número de autorizações de residência emitidas

França	2016	2017	2018	2019	2020	Baixa 2020/2019
Homem	115.680	127.354	133.872	145.081	117.913	18,70%
% do total	48,7%	50,4%	50,2%	50,1%	52%	
Mulher	121.538	125.472	132.827	140.005	107.977	22,80%
% do total	51,3%	49,6%	49,8%	49,9%	48%	
Total todos os sexos	237.218	252.826	266.699	285.086	225.890	20,70%

Fonte: Eurostat

Quesito quarto: o relatório questiona os principais desafios e oportunidades para a integração de mulheres migrantes, conforme identificados em fontes estatísticas nacionais. Como exemplo são citados: monitoramento de medidas de integração, censos, dados administrativos ou pesquisas disponíveis direcionadas às mulheres migrantes. Na França, quem obtiver a primeira autorização de residência e desejar estabelecer-se definitivamente no território nacional, deve assinar o Contrato Republicano de Integração – CIR⁸. Em 2019, as mulheres representavam 47,2% dos signatários do Contrato de integração republicano, contra 39% dos homens. A maioria das mulheres tem entre 26 e 45 anos e é mais escolarizada do que os homens signatários do CIR. As imigrantes, 39% delas, afirmam ter concluído o ensino superior no país de origem, ou seja, 13 pontos a mais que os homens. Elas são 61,7% e declaram ter exercido uma atividade profissional no seu país antes de chegarem à França. No entanto, em 2019, a taxa de emprego das mulheres imigrantes era de apenas 40,8%, em comparação

8 O Contrato Republicano de Integração – CIR, é celebrado entre o Estado francês e qualquer estrangeiro não europeu admitido a permanecer na França e que deseje residir definitivamente. O signatário compromete-se a seguir cursos de formação para promover a sua integração na sociedade francesa. O treinamento cívico é obrigatório. O treinamento do idioma pode ser necessário, dependendo do seu nível de francês.

Despacho de 1 de julho de 2016 relativo ao modelo padrão de contrato de integração republicana criado pela Lei nº 2016-274, de 7 de março de 2016, sobre a lei de estrangeiros na França.

Despacho de 6 de maio de 2019 que altera o anexo ao despacho de 1 de julho de 2016, relativo ao modelo padrão de contrato de integração republicana criado pela Lei nº 2016-274, de 7 de março de 2016, sobre a lei de estrangeiros na França.

com 47,8% das mulheres não imigrantes. Não existe, todavia, quase nenhuma diferença entre a taxa de emprego dos homens imigrantes e a dos homens não imigrantes: 54,6% contra 54,5%.

Quesito cinco: no relatório é sublinhado que, na França, não existem dados ou pesquisas detalhadas em nível nacional em comparação com o que está disponível através do Eurostat. Não há, por exemplo, dados sobre o estatuto do residente estrangeiro, os motivos de sua migração, o número de filhos ou qual é a geração de migrantes, primeira ou segunda geração.

No seu relatório de atividades, o Birô Francês de Imigração e Integração – OFII, fornece estatísticas sobre os signatários do CIR, incluindo uma abordagem por gênero: residentes estrangeiros por departamento, faixa etária, nível de estudos antes de chegar à França, número de filhos menores de 3 anos, campo de atividade profissional antes e depois de chegar à França, procura de emprego, registo no serviço público de emprego etc.⁹. Nos dados relativos a 2020, o OFII nota que, em 2020, 53,8% dos signatários eram homens e que as mulheres eram, em sua maioria, apenas por motivos familiares, 61%. Dos beneficiários de proteção internacional signatários do CIR, 70,7% eram homens.

Tabela 4: Número de autorizações de residência emitidas por motivos familiares

França	2016	2017	2018	2019	2020	Baixa 2020/2019
Homem	38.525	37.661	37.904	3.155	32.527	14,75%
% do total	40,8%	40%	39%	39%	40%	
Mulher	55.820	56.586	59.033	59.753	47.713	20,15%
% do total	59,2%	60%	61%	61%	60%	
Total todos os sexos	94.345	94.247	96.937	97.908	80.240	18%

Fonte: OFII, Birô Francês de Imigração e Integração

⁹ Office français de l’immigration et l’intégration, OFII. **Rapport d’activité**, p. 43-44, 2020. Disponível em: <https://www.ofii.fr/wp-content/uploads/2021/07/Rapport-annuel-2020-1.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2021

Tabela 5: Número de autorizações de residência emitidas para fins de estudo

França	2016	2017	2018	2019	2020	Baixa 2020/2019
Homem	35.478	38.859	40.849	44.813	36.384	18,80%
% do total	48%	49,3%	48,6%	49,6%	50,39%	
Mulher	38.387	39.899	43.126	45.575	36.321	20,30%
% do total	62%	50,7%	51,4%	50,4%	49,61%	
Total todos os sexos	73.865	78.758	83.975	90.388	72.705	19,50%

Fonte: OFII, Birô Francês de Imigração e Integração

Tabela 6: Número de autorizações de residência emitidas por razões econômicas

França	2016	2017	2018	2019	2020	Baixa 2020/2019
Homem	16.595	20.000	24.589	29.212	20.661	29%
% do total	71,3%	71,8%	72,3%	74,6%	77%	
Mulher	6.680	7.835	9.404	9.960	6.153	38%
% do total	28,7%	28,2%	27,7%	25,4%	23%	
Total todos os sexos	23.275	27.835	33.993	39.172	26.817	31,50%

Fonte: OFII, Birô Francês de Imigração e Integração

Quesito seis: no relatório, este último quesito serve como conclusão da Primeira seção. Ele questiona quais são os principais debates públicos e políticos sobre a integração das mulheres migrantes; quais são as oportunidades e os desafios da imigração feminina. Segundo o relatório, nos últimos anos, foram realizadas avaliações da política de integração para estrangeiros recém-chegados. Nesta ocasião, foram também levados em consideração os desafios relativos à integração das mulheres migrantes, nomeadamente no nível da inserção no mercado de trabalho. Dando continuidade a essa dinâmica, o deputado Aurélien Taché (1984-), é encarregado pelo Primeiro-ministro (maio de 2017-julho 2020), Eduard Philippe (1970-) de uma missão sobre “a reformulação da política de acolhimento e apoio a estrangeiros

na França”. Em fevereiro de 2018, ele apresenta um relatório formulando 72 propostas para a implementação de “uma verdadeira política pública de integração, ambiciosa e exigente¹⁰”.

Enfim, essas propostas serviram de base aos trabalhos do Comitê Interministerial de Integração – C2I, que se reuniu em junho de 2018 sob a presidência do Primeiro-ministro para formular as prioridades da política de integração do governo francês. Foi assim elaborado um plano de ação com 48 medidas. Em seguida, um debate foi realizado em outubro de 2019 na Assembleia Nacional e no Senado sobre a política de migração. O governo francês anuncia novas medidas sobre a imigração e a integração. O Primeiro-ministro Eduard Philippe apresenta “20 decisões para melhorar nossa política de imigração, asilo e integração” durante a Comissão Interministerial de Imigração e Integração – C3I, em novembro de 2019¹¹. A medida 14 consiste em uma “promoção da integração pelo trabalho”. Essa medida menciona as decisões tomadas pelo governo nessa área e propõe dar continuidade à ação governamental em duas direções: por um lado, um melhor acesso ao reconhecimento das qualificações e competências adquiridas no estrangeiro e, por outro, a promoção da atividade das mulheres migrantes “incluindo a participação no mercado de trabalho”. A participação feminina no mercado do trabalho ainda é inferior ao dos homens; todavia ela permite o aumento da “integração profissional de seus filhos em 9% de acordo com a Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico, OCDE¹²”.

10 Aurélien Taché. “72 propositions pour une politique ambitieuse d’intégration des étrangers arrivant en France”. Relatório ao Primeiro-ministro, fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.vie-publique.fr/rapport/37165-72propositions-pour-une-politique-ambitieuse-dintegration-des-etranger>. Acesso em: 26 dez. 2021

11 Comité interministériel sur l’immigration et l’intégration. “20 décisions pour améliorer notre politique d’immigration, d’asile et d’intégration”, 6 de novembre de 2019. Disponível em: https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2019/11/dossier_de_presse_comite_interministeriel_sur_limmigration_et_lintegration_-_06.11.2019.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021

12 *Idem*, p. 7.

II – A imigração feminina na primeira década do século XXI, segundo o *Atlas des populations immigrés en Guyane*

O *Atlas des populations immigrées en Guyane* é prefaciado pelo então Governador, *Préfet*, da região da Guiana (2006-2009), Jean-Pierre Laflaquière (1947-), entre 2006 e 2009. No “Prefácio” é anunciado que o *Atlas* é o resultado de uma iniciativa conjunta da Acsé¹³ e do INSEE. O *Atlas das populações imigrantes na Guiana* tenta resumir e ser um documento de referência sobre a questão das populações imigrantes. Um dos seus objetivos é entender a complexidade do fenômeno migratório e servir como apoio às decisões das políticas públicas e dos atores privados (ATLAS, 2006, p. 1). Na “Apresentação” assinada pelo diretor da Acsé, Kais Marzouki, e pelo diretor regional do INSEE, René Jean Para ele, o *Atlas* é “uma fotografia objetiva das realidades demográficas e socioeconômicas da imigração na região”. Segundo eles, é necessário questionar o que se sabe sobre os imigrantes da região: quem são eles? De onde eles vêm? Quais são as suas condições de vida? O papel deste Atlas é justamente responder a essas questões. Ainda na “Apresentação”, os diretores da Acsé e do INSEE ressaltam que a população da Guiana é o resultado de sucessivas ondas de chegada de imigrantes que produziram uma sociedade verdadeiramente multicultural. Enfim, esses movimentos populacionais contribuem, hoje, como ontem, para o dinamismo social, econômico e cultural da região; colocam também um certo número de questões às quais as autoridades públicas devem responder com um desejo reafirmado de coesão social (ATLAS, 2006, p. 2).

O capítulo “Algumas tendências recentes do novo censo” informa que, em janeiro de 2005, a região tinha 191.000 habitantes e que a taxa de crescimento da população imigrante passou de 2% ao ano em média entre 1990 e 1999 para cerca de 4% ao ano entre 1999 e 2005.

13 *Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances*, Acsé. A Agência nacional de coesão social e igualdade de oportunidades é uma operadora de programas sociais para moradores de bairros sensíveis. Criada pela Lei da Igualdade de Oportunidades, de 31 de março de 2006 (nº 2006-396), a Acsé é responsável pelo fortalecimento da coesão social dos territórios graças às políticas públicas. Para tanto, administra os recursos destinados ao financiamento de programas de ação de desenvolvimento social em bairros prioritários.

Segundo o Censo, em 2005, os imigrantes representariam cerca de 29% da população, contra 27% em 1999. Quanto ao crescimento, a maior taxa vem dos imigrantes nascidos no Brasil: os brasileiros agora representam um quarto dos imigrantes, contra 1/6 em 1999. Os imigrantes surinameses ainda constituem o maior grupo, com 1/3 de todos os imigrantes. Por outro lado, o número de imigrantes chineses e santucianos diminuiu. Enquanto há cada vez mais imigrantes da América do Sul, Caribe e continente africano, o número de imigrantes de outras regiões do mundo (Europa, Ásia) está diminuindo. O Censo informa ainda que a proporção de mulheres entre os imigrantes manteve-se em 51% entre 1999 e 2005, após aumentar acentuadamente na década de 1990, quando as chegadas eram predominantemente femininas. Desde 1999, o número de homens e mulheres entre os recém-chegados parece ter se equilibrado (ATLAS, 2006, p. 4).

Antes de abordar o capítulo “As populações imigrantes na França”, o *Atlas*, na página 5, define quem é estrangeiro, quem é imigrante. Na França, é estrangeiro qualquer residente que não tenha nacionalidade francesa. Um estrangeiro pode, segundo as possibilidades oferecidas pela legislação, adquirir a nacionalidade francesa: torna-se francês por aquisição. A população estrangeira é, portanto, definida de acordo com o único critério de nacionalidade: inclui todas as pessoas de nacionalidade estrangeira, quer tenham ou não nascido no estrangeiro. Um estrangeiro, portanto, não é necessariamente um imigrante: ele pode nascer na França. Um imigrante, segundo o *Atlas*, é uma pessoa nascida no exterior que reside na França. Um imigrante é definido por um duplo critério de nacionalidade e local de nascimento. Depois de chegar em território francês, essa pessoa pode se tornar francesa, mas sempre será contada como um imigrante. Um imigrante, portanto, não é necessariamente um estrangeiro: ele pode ser francês por aquisição. Por outro lado, as pessoas nascidas na França no exterior e as crianças nascidas na França de pais imigrantes não são, portanto, imigrantes. O estatuto de imigrante está relacionado com a situação do indivíduo no momento do seu nascimento. Por outro lado, a nacionalidade de um indivíduo pode mudar.

O capítulo “As populações imigrantes na França” relata uma proporção grande, mas decrescente de imigrantes. Em 1999, 41.600 imigrantes residiam na Guiana, o que representa 27% da população regional. Dos quatro departamentos ultramarinos, a Guiana é aquela onde a presença de imigrantes é mais forte: em Guadalupe eles representam 5% da população (25.200 pessoas) e menos de 2% na Martinica e na Reunião (respectivamente 5.500 e 10.000 imigrantes). Na França continental, essa proporção varia de 1,6% na Bretanha a 14,7% na Île-de-France, para uma média nacional de 7,4%. A proporção de imigrantes na população da Guiana diminuiu desde 1990, quando atingiu 30%. O número de imigrantes aumentou em 6.700 durante o período: 11.400 imigrantes chegaram e 4.700 saíram ou morreram. Esse aumento é inferior ao da população, que experimenta um forte aumento vinculado à fecundidade. Entre 1990 e 1999, o número de imigrantes cresceu apenas 19%, enquanto a população cresceu 37% (ATLAS, 2006, p. 6).

A Guiana é um mosaico de 139 nacionalidades diferentes. Em 1999, sua população imigrante é predominantemente feminina: 51% contra 46% em 1990. As medidas que favorecem a política de reunificação familiar estão na origem deste desenvolvimento. A imigração de mão de obra foi seguida pela imigração familiar na década de 1980. Os imigrantes que chegaram à Guiana entre 1990 e 1999 são predominantemente mulheres. Quanto a idade média dos imigrantes, ela é significativamente maior do que a de toda a população: 33 anos contra 27 anos. Por definição, os jovens são poucos, porque os filhos de imigrantes nascidos na França não são imigrantes. A proporção com menos de 25 anos é de apenas 32% para os imigrantes, contra 50% para a população em geral. Por outro lado, há proporcionalmente mais pessoas em idade ativa: oito em cada dez imigrantes têm entre 15 e 64 anos, contra seis em cada dez pessoas na população regional. Essa proporção aumentou sete pontos entre 1990 e 1999, devido à chegada de mulheres em idade produtiva nesse período (ATLAS, 2006, p. 7-8).

Tabela 7: Atlas (2006, p. 9)

População	1974	1982	1990	1999	2005*
População inteira	57.348	73.012	114.808	156.790	191.000*
Número de imigrantes	6.412	18.803	34.923	41.649	55.390*
Parte de imigrantes na população (em %)	11,2	25,8	30,4	26,6	29,0*
Os imigrantes: repartição por gênero (%)					
Homens	59,0	56,2	54,3	48,7	
Mulheres	41,0	43,8	45,7	51,3	
Os imigrantes: nacionalidade no censo (%)					
Estrangeiros	88,6	83,1	91,6	87,7	
Franceses	11,4	16,9	8,4	12,3	
Os imigrantes: país de nascimento (%)					
Suriname	19,4	15,9	38,2	38,1	
Haiti	7,4	29,0	24,0	28,2	
Brasil	24,2	17,9	15,5	16,8	
Guiana	-	4,7	5,6	5,8	
Santa-Lúcia	26,7	10,0	4,3	3,0	
China	4,9	2,3	2,4	3,1	
Laos	-	4,2	2,3	1,9	
População desses países	82,6	84,0	92,4	91,8	
Outros países de nascimento	17,4	16,0	7,6	8,2	
População inteira de imigrantes	100,0	100,0	100,0	100,0	

* Dados estimados. Os resultados dos inquéritos censitários de 2004 e 2005 ainda não permitem especificar a repartição por sexo, nacionalidade ou país de nascimento.

Fonte: INSEE, censos populacionais.

A maioria dos imigrantes vive em um município com mais de 15 mil habitantes: três em cada quatro imigrantes vivem em Caiena, Kourou, Saint-Laurent-du-Maroni, Rémire-Montjoly ou Matoury. Os imigrantes escolhem viver geralmente em Caiena; um terço dos imigrantes vive nela. As diferentes comunidades estrangeiras não estão distribuídas uniformemente no território da Guiana. Os imigrantes

chineses geralmente vivem em cidades grandes: 65% se estabeleceram em Caiena. Quanto aos nativos de Santa Lúcia, quase nove em cada dez vivem na ilha de Caiena¹⁴. Os nativos da Guiana e do Haiti também estão concentrados na ilha de Caiena: três quartos residem nela. Os nativos do Suriname se estabeleceram perto de seu país de origem. Assim, 70% residem em um dos municípios limítrofes ao rio Maroni¹⁵, incluindo 47% em Saint-Laurent du-Maroni ou Mana. Os imigrantes nascidos no Brasil estão presentes em todo o país, mas preferem os grandes municípios: 15% estão em Kourou e 31% em Caiena. Por fim, quase 20% residem no leste da Guiana, Oiapoque, próximo ao Brasil (ATLAS, 2006, p. 14).

O *Atlas*, na página 15, define a palavra “casal” nesses termos: “a noção de casal diz respeito às pessoas que se declararam como tal, de sexo diferente, de qualquer estado civil e que coabitam no mesmo alojamento. Um casal cujos filhos já deixaram a casa dos pais será contado entre os casais sem filhos”. O *Atlas* também define o que é um “casal misto”: “um casal misto é um casal formado por um imigrante e um não imigrante, casados ou não. [...] Falamos de família ‘imigrante’ quando um dos pais é imigrante”. Em 1999, 18.900 imigrantes viviam como um casal. Este modo de vida é frequente entre as mulheres imigrantes: entre os 15 e os 50 anos, 57% das mulheres imigrantes vivem com um companheiro, contra 48% de toda a população feminina. Esta é uma das consequências do reagrupamento familiar: as mulheres que imigram muitas vezes juntam-se ao cônjuge. Os homens imigrantes vivem menos em casal (45%), o que não significa que sejam menos propensos a constituir família: pode ter ficado no país de origem. Entre os imigrantes que vivem em casal, um em cada quatro vive em união de facto com um não imigrante. As mulheres imigrantes mais frequentemente do que os homens imigrantes formam um casal com um não imigrante (30% e 14% respectivamente).

14 Municípios de Caiena, Matoury e Rémire-Montjoly.

15 Municípios de d'Awala-Yalimapo, Apatou, Grand Santi, Mana, Maripasoula, Papaïchton, Saint-Laurent-du-Maroni.

Ainda no capítulo “Como vivem os imigrantes”, é mencionado que 85% das famílias monoparentais são chefiadas por uma mulher. Entre as famílias de imigrantes, 3.900 são famílias monoparentais. No total, 18% dos imigrantes pertencem a famílias monoparentais. As mulheres são, mais frequentemente do que os homens, chefes de famílias monoparentais: 20% das mulheres imigrantes com idade entre 20 e 50 anos, em comparação com 3% dos homens da mesma idade. Sejam eles imigrantes ou não, as famílias monoparentais são compostas principalmente por uma mãe e seus filhos. Apenas 4% dos imigrantes da China fazem parte de uma família composta por um único adulto com um ou mais filhos. Essa proporção é de 17% entre os imigrantes nascidos no Haiti, Suriname, Guiana e Santa Lúcia e 14% entre os imigrantes brasileiros (ATLAS, 2006, p. 16).

No capítulo “Educação e formação” são descritos o nível de estudo e os diplomas obtidos pelos imigrantes. A população imigrante tem uma grande proporção de pessoas sem diploma, independentemente do país de origem em questão. Este déficit de formação melhora lentamente com o tempo e cria condições mais difíceis de sucesso e integração profissional para os imigrantes. São mais afetados pelo desemprego e, quando trabalham com maior frequência, ocupam empregos precários ou pouco qualificados. O nível de escolaridade dos imigrantes é baixo: mais de 8 em cada 10 imigrantes não têm diploma e menos de 3% têm diploma de ensino superior. Em comparação com toda a população da Guiana, o déficit de formação é significativo: pouco mais de um em cada dois guianenses não possui diploma e somente 11% possuem diploma universitário. A Guiana, que se caracteriza por baixos níveis de formação, atrai imigração pouco qualificada. Esse déficit de formação atinge tanto mulheres quanto homens: 81% das mulheres e 78% dos imigrantes homens não têm diploma. As mulheres imigrantes nascidas no Brasil se distinguem por um nível de educação superior ao de seus colegas homens. Na maioria das vezes, têm bacharelado ou diploma superior (7% contra 3%) e 78% não têm, contra 82% dos nativos (ATLAS, 2006, p. 19).

Enfim, na última parte intitulada “A população ativa imigrante”, é abordada a questão das profissões e do emprego. Mais de 20.500 das 62.500 pessoas que trabalham na Guiana são imigrantes. Quase 6 em cada 10 são homens, mas a atividade feminina está crescendo fortemente. Em geral, os imigrantes têm empregos assalariados de baixa qualificação ou são autônomos. O desemprego entre os imigrantes é maior em todas as categorias socioprofissionais. A população trabalhadora imigrante também está mais exposta à precariedade, principalmente as mulheres. A Guiana é a região francesa com mais imigrantes na população ativa, à frente da Ilha-de-França (18%) e da Córsega (12%). Entre eles, cerca de 11.000 estão empregados e 9.500 se declararam desempregados, ou seja, uma taxa de desemprego de 47% em 1999 contra 30% na região. A situação de desemprego dos imigrantes deteriorou-se entre 1990 e 1999. Em 1990, a sua taxa de desemprego era significativamente inferior (36%). Para concluir, algumas profissões se destacam em particular: entre os homens, estes são os trabalhadores não qualificados nas obras estruturais da construção ou da mineração, e os membros não comissionados. As mulheres são empregadas domésticas, empregadas de manutenção e limpeza, empregadas de mesa ou babás (ATLAS, 2006, p. 22-25).

III – A Guiana francesa e sua demografia na segunda década do século XXI

Vários estudos, estatísticas e previsões demográficas feitos pelo INSEE entre 2006 e 2020 serão apresentados de forma sintética. O que conta nessa síntese é o número de habitantes na Guiana sem fazermos distinção entre imigrantes, estrangeiros e nativos. O *Balanço demográfico na Guiana em 2006*, n° 22, dezembro de 2007, informa que em janeiro de 2007, a população do território é estimada em 209.000 habitantes. São 7.000 habitantes a mais que em janeiro de 2006, o que representa uma taxa de aumento de 3,5%. O aumento da população é dado principalmente ao equilíbrio natural, diferença entre o número de nascimentos e o número de óbitos, que é amplamente positivo. Em 2006, o número de nascimentos aumentou: ocorreram 6.300 nascimentos, ou seja,

300 nascimentos a mais, em comparação com 2005. A taxa de natalidade é de 30.000 (13 por mil no Hexágono). A taxa de fecundidade ainda é de 4 filhos por mulher, bem acima do limite de renovação de gerações (2,1). A idade média das mães é de 27 anos. Quase 1.000 nascimentos são de mães com menos de 20 anos, das quais 56 são mães com idade entre 10 e 14 anos.

No documento *Balanço demográfico na Guiana em 2006*, nº 22, dezembro de 2007, é relatado que o número de mortes é estável, ou seja, cerca de 700 por ano. A taxa de mortalidade bruta permanece muito menor do que o nível nacional (3.500, em comparação com 9.000 na França continental). A estrutura da população muito jovem explica esse baixo índice. A expectativa de vida masculina ao nascer é de 74 anos, o de mulheres é de 80 anos. A taxa de casamento continua estável em 3.000. Em 2006, 629 casamentos foram comemorados. O número de PACS¹⁶ também é estável (105 PACS comemorados em 2006 contra 110 em 2005). A população da Guiana continua muito jovem: 45% têm menos de 20 anos (25% na França metropolitana). A população com idade entre 20-59 anos representa 49% da população (54% na França continental); os que têm mais de 60 anos correspondem apenas a 6% da população contra 21% na França metropolitana.

Tabela 8: Estimação da população por sexo de 2000 a 2007

Janeiro	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Homens	81.884	85.458	89.18	93.058	97.08	98.956	100.82	4.052
Mulheres	80.91	84.659	88.57	92.660	96.912	99.041	101.17	4.912
Total	62.799	70.117	77.757	85.718	93.997	97.997	201.996	208.964

Fonte: INSEE, estimações da população.

O censo populacional da Guiana em 2014, o *INSEE flash* nº 56, janeiro 2017, indica que, em janeiro de 2014, vivem na Guiana 252.338 ha-

16 O Pact civil de solidarité, PACS, Pacto civil de solidariedade é um contrato civil de acordo com a lei francesa. Como o casamento é uma das duas formas de união civil, é celebrado entre dois adultos, de sexo diferentes ou do mesmo sexo, para organizar a vida juntos. O PACS foi estabelecido em 1999 pelo artigo 515-1 do Código Civil, sob o governo (1997-2002) do Primeiro-ministro Lionel Jospin (1937-).

bitantes. Ela possui 27.870 habitantes a mais do que em 2009, uma taxa média anual de + 2,4%. A Guiana continua sendo a região francesa mais dinâmica em termos de crescimento populacional. Entre 2009 e 2014, o crescimento populacional deu-se principalmente nos municípios aos arredores do rio Maroni. A população de Caiena diminuiu 0,4% ao ano, e a de Kourou aumentou ligeiramente em 0,3% ao ano. A Guiana é dividida politicamente em quatro grandes comunidades com grandes disparidades. O dinamismo demográfico é essencialmente impulsionado pelos municípios do Oeste da Guiana.

– Comunidade dos Municípios da Guiana do Oeste – CMGO: o município mais importante é Saint-Laurent-du-Maroni, possui 44.169 habitantes. É seguido por Maripasoula (10.984) e Mana (9.916). Entre 2009 e 2014, a população dessa comunidade cresceu 24,7%, ou a uma taxa bastante sustentada de 4,5% em média anual e ganhou 17 394 habitantes. O peso da CCOG na população da Guiana é cada vez mais importante (31,4% em 2009, 34,8% em 2014).

– Comunidade dos Municípios do Litoral Centro – CMLC: Essa comunidade concentra 126.761 habitantes, uma alta de 9,2% em relação a 2009. Em cinco anos, esse aumento corresponde a uma taxa de crescimento anual 1,8%. Com 55.817 habitantes, a cidade de Caiena é a única desta intercomunidade em perda habitantes (-2,2%), em benefício dos municípios vizinhos de Rémire-Montjoly, Macouria e Matoury. Essa comunidade ainda inclui metade da população do território, mesmo se o seu peso diminuiu de 51,7% em 2009 para 50,2% em 2014.

– Comunidade dos Municípios da Guiana do Leste – CMGL: tem 6826 habitantes, 2,5% a mais que em 2009, mas seu peso na população da Guiana ainda é muito baixo. Apenas 2,7% da população mora nessa região, ligeiramente abaixo em relação a 2009 (3,0%). Entre 2009 e 2014, esse aumento corresponde a uma taxa de crescimento média anual de 0,5%. Com 3.960 habitantes, Saint-Georges do Oiapoque, a cidade principal, perde 0,8% ao ano de sua população.

– Comunidade dos Municípios das Savanas – CMDS: essa comunidade perde habitantes. Ela tem 30.902 habitantes. O maior município

deste intercomunal, Kourou, reuniu 25.868 habitantes em 2014. Entre 2009 e 2014, a CMDS foi a única a mostrar uma taxa de crescimento populacional em declínio durante o período (-0,2% ao ano), um pouco menos do que entre 2008-2013 ou quando apresentou uma taxa de -0,4%. Kourou é o único município do CMDS para ganhar habitantes entre 2009 e 2014. Todos os outros municípios têm uma população em declínio, especialmente Saint-Elie, devido a flutuações na atividade de mineração.

Tabela 9: O peso populacional da CM da Guiana Oeste está aumentando

Comunidade dos Municípios	População em 1/1/ 2014	População em 1/1/ 2009	Evolução 2009-2014	Taxa de evolução em % 2009-2009
CM da Guiana Oeste	87.849	70.455	24,7	4,5
CM do Litoral Centro	126.761	116.124	9,2	1,8
CM da Guiana Leste	6.826	6.658	2,5	0,5
CM das Savanas	30.902	31.232	-1,1	-0,2
TOTAL	252.338	224.469	12,4	2,4

Fonte: INSEE, Censos populacionais – principais explorações.

O INSSE publicou o documento *Síntese demográfica da Guiana*, nº 57, janeiro 2017, antes de anunciar o resultado do Censo de 2015. O documento indica que a Guiana tem uma especificidade tripla: trata-se do maior departamento francês em área, é o menos populoso, com 252.338 habitantes, mas exibe a maior taxa de crescimento médio anual de +2,4% ao ano no período recente. Nas outras regiões ultramarinas, a população está diminuindo ligeiramente em Guadalupe (-0,1% ao ano), na Martinica (-0,6% ao ano) e aumentando na Reunião (+0,7% ao ano). Pela primeira vez em 50 anos de história de migração na Guiana, os anos de 2012 e 2013 foram marcados por mais partidas do que chegadas: a migração então desacelerou o crescimento populacional. O ano de 2014 marca uma possível reversão dessa tendência nos próximos anos, conforme indica a difícil situação econômica e política nos países vizinhos em 2015 e 2016, bem como pelo aumento dos pedidos de asilo

na Guiana desde 2015. O equilíbrio natural continua sendo o principal fator de crescimento populacional.

Ainda na *Síntese demográfica da Guiana*, podemos ler que, embora a Guiana continue a ser a região francesa mais dinâmica em termos de crescimento populacional, o ritmo diminuiu. Entre 1999 e 2009, a população cresceu 3,6% ao ano. Entre 2009 e 2014, o crescimento populacional da Guiana deveu-se inteiramente ao saldo natural positivo (diferença entre nascimentos e óbitos) que ficou em 2,4% em média ao ano. Esse crescimento esconde grandes disparidades dentro da Guiana. Este dinamismo demográfico é impulsionado principalmente pelos municípios do Oeste e, em particular, Saint-Laurent-du-Maroni. Enfim, a Guiana é o território francês com maior impacto migratório. No último censo, mais de 84.000 estrangeiros estão presentes em solo da Guiana, ou seja, um terço da população total. Essa imigração é sobretudo regional e pode ser explicada pelo padrão de vida francês, atraente para os países vizinhos, sobretudo o Suriname, o Brasil e o Haiti. A imigração brasileira, a mais antiga, desenvolveu-se na década de 1960. Os fluxos do Suriname aumentaram drasticamente durante a guerra civil neste país (1982-1992), enquanto a imigração haitiana começou na década de 1980. Os primeiros problemas políticos aumentaram na década de 1990 o que vai contribuir para a reunificação familiar.

No censo populacional na Guiana em 2015, o *INSEE flash* n° 76, dezembro 2017, indicou que em janeiro de 2015, viviam na Guiana 259.865 habitantes. A população da Guiana aumenta em 30.825 pessoas em 2010, ou seja, a uma taxa média anual de 2,6%. A Guiana é, depois de Mayotte, a região francesa mais dinâmica em termos de crescimento populacional. Entre 2010 e 2015, o aumento populacional foi essencialmente apoiado pela Comunidade dos Municípios da Guiana Oeste – CMGO, e pela Comunidade dos Municípios do Litoral Centro, CMLC. A população de Caiena tem aumentado 0,7% ao ano; e a de Kourou, 0,8% ao ano.

No censo populacional na Guiana em 2017, o *INSEE flash* n° 120, dezembro 2019, indica que em janeiro de 2017 viviam na Guiana 268.700 habitantes. Neste censo estão excluídas as populações que vivem em ca-

sas móveis, sem-teto e garimpeiros. A população cresceu em média 2,6% ao ano entre 2012 e 2017. O crescimento demográfico, impulsionado pelo equilíbrio natural, está desigualmente distribuído pelo território. Em 2019, a método de coleta do número de habitantes nas áreas de extração ilegal de ouro evolui. Visando à melhoria contínua de seus sistemas, o INSEE modificou o método de censo nas áreas ilegalmente mineradas da Guiana. Isso vai permitir corrigir uma superestimativa da população feita até agora. As pessoas que vivem nessas áreas passam a fazer parte da coleta chamada Habitações Móveis e Sem-Abriço, HMSA. Essa coleta é feita uma vez a cada 5 anos, e a contagem dessa população é estável. O aprimoramento do método ocorre em todos os municípios da Guiana nas áreas de garimpo ilegal em 1º de janeiro de 2017 e publicado no final de 2019.

No censo populacional na Guiana em 2018, o *INSEE flash* nº 131, dezembro 2020, indica que, em janeiro de 2018, 276.128 pessoas residiam na Guiana. A população cresceu em média 2,5%, ou 6.400 habitantes a mais a cada ano, entre 2013 e 2018. Os oito municípios que compõem a Comunidade dos Municípios da Guiana Oeste – CMGO, têm 94.677 habitantes. O aumento da população foi de 3,7% ao ano ao longo da década 2008-2018. O crescimento populacional da CMGO foi o maior da região. Representou 51% do crescimento da população da Guiana neste período. Grand-Santi, Papaïchton e Maripasoula, em particular acumulam excedentes naturais e migratórios. O dinamismo demográfico desses municípios é o maior da Guiana em 10 anos, com um aumento anual em suas respectivas populações de 8,2%, 7,1% e 6,2%. Saint-Laurent-du-Maroni, município mais povoado na aglomeração com 45.576 habitantes em 2018 teve um crescimento populacional sustentado (+ 2,5% ao ano entre 2008 e 2018), como a Guiana como um todo. O município de Mana beneficiou do mesmo dinamismo (+ 2,6% ao ano) ao longo da década.

A Comunidade dos Municípios do Litoral Centro, CMLC, é a mais populosa com 144.501 residentes. O dinamismo demográfico da aglomeração é confirmado, e sua taxa de crescimento está se acelerando. Ficou em +1,3% em média ao ano entre 2008 e 2013, ascendeu a +3,3% entre 2013 e 2018. Os municípios de Macouria e Remire-Montjoly im-

pulsionaram essa tendência: a taxa de crescimento de sua população, já elevada na primeira metade da década (respectivamente +4,5% e +2,8% ao ano) aumentou ainda mais ao longo do segundo semestre (respectivamente +7,8% e +3,9% ao ano). Em Caiena, a população está crescendo novamente (+3,1% ao ano), em comparação ao quinquênio anterior (-1%).

Tabela 10: INSEE flash, n° 131, dezembro 2020

Comunidade dos Municípios	População (n° de habitantes)		Evolução 2008-2018	
	1/1/2018	1/1/2008	Quantidade	Porcentagem
CM da Guiana Oeste	94.677	65.914	28.763	3,7 %
CM do Litoral Centro	144.501	115.425	29.076	2,3 %
CM da Guiana Leste	7.107	6.311	796	1,2 %
CM das Savanas	29.843	31.616	-1773	- 0,6 %
TOTAL	276.128	219.266	56.862	2,3 %

Fonte: INSEE, censos populacionais de 2008 e 2018.

Em dezembro de 2020, o INSEE publicou um dossiê sobre a Guiana, intitulado *Comunidade de Municípios das Savanas: um território heterogêneo, um desenvolvimento sempre ligado ao Centro Espacial*. Trata-se de um diagnóstico territorial visando identificar os pontos fortes e fracos, avaliar os desafios econômicos e sociais da Comunidade de Municípios das Savanas – CCDS. Essa Comunidade é a última nascida das autoridades intermunicipais da Guiana e ainda em estruturação. O dossiê foi produzido pelo INSEE a pedido do Governo, *Préfecture*, da Guiana. Na Comunidade de Municípios das Savanas – CCDS, coexistem territórios rurais ou sem litoral, com baixa atratividade, onde as saídas da população são significativas, e o número de empregos é pequeno, com um polo da indústria de alta tecnologia, o centro espacial. Lá vivem populações altamente qualificadas, vindas do resto da França ou da Europa e que não se estabelecem permanentemente, com populações jovens, pouco ou não treinadas, vivendo em condições precárias. Garantir a coerência deste território heterogêneo representa um grande

desafio para as políticas públicas locais (COMUNIDADE DE MUNICÍPIOS DAS SAVANAS, n° 10, dezembro 2020, p. 2).

Conclusão

A história do povoamento do território guianense é marcada pelas suas múltiplas origens, ameríndios, pardos, crioulos, chineses, hmong. Hoje, essa história engloba uma imigração de origem estrangeira oriunda do Suriname, do Brasil e do Haiti. Trata-se de uma imigração, principalmente caribenha e transfronteiriça. Em nosso estudo sobre a imigração feminina no contexto migratório guianense, fizemos uma síntese do *Relatório nacional 2021. A integração das mulheres imigrantes na França: políticas e medidas*. Nele são questionados os desafios e as oportunidades de integração das mulheres migrantes. São levantados dados relativos ao acesso ao mercado, à educação das imigrantes. Os desafios continuam como ausência de soluções de acolhimento dos filhos que, às vezes, travam o acesso ao mercado de trabalho ou à formação. A imigrante vive situações de vulnerabilidade, de violência, de baixa remuneração. Enfim, vimos que as mulheres imigram com mais frequência no contexto da migração familiar. Elas são sistematicamente menos ativas e mais desempregadas do que os homens. Nesse sentido, as trajetórias profissionais das mulheres migrantes recém-chegadas parecem estar intimamente ligadas à presença ou ausência de filhos no domicílio assim como sua idade.

A imigração continua a dinamizar a demografia da Guiana. Em 10 anos, sua população cresceu 26%, ou seja 60.000 habitantes a mais no território. Este crescimento é essencialmente impulsionado por um equilíbrio natural excedente, apoiado por uma alta taxa de natalidade e uma baixa taxa de mortalidade. O saldo migratório é ligeiramente positivo. A atratividade do território não diminui para as populações dos países vizinhos. Ao mesmo tempo, muitos jovens deixam o território para estudar fora ou procurar um emprego. Os fluxos demográficos de entrada de imigrantes drenam principalmente uma população de adultos jovens. Uma das características da população guianense continua sendo sua juventude (INSEE FLASH, n° 133, janeiro 2021).

Tabela 10: A quantidade de nascimentos na Guiana diminuiu (INSEE FLASH, n° 133, janeiro 2021)

	Guiana Francesa			França metropolitana
	2009	2018	2019	2019
Fecundidade	3.5	3.82	3.63	1.84
Nascimentos	6.171	7.995	8.104	714.029
Idade média das mães	27.9	28.8	28.9	30.8
Taxa de natalidade	27.2	28.6	27.3	11.0
Taxa de mortalidade	3.1	3.2	3.5	9.2
Esperança vida Homem (p)	75.7	77.3	76.6	79.8
Esperança vida Mulher (p)	82.7	84.4	83.8	85.7
Casamentos	611	660	612	215.000
Casamento mesmo sexo	-	11	2	6.000

(p)= provisório.

Fonte: INSEE, Estatísticas, Estado Civil.

Em nosso estudo, vimos que a síntese sobre a imigração e a demografia na Guiana nos primeiros vinte anos do século XXI mostra que a sociedade guianense continua seu processo de mutações, ao mesmo tempo em que busca um reequilíbrio interno visto o seu crescimento demográfico. Nota-se que, nos anos 1970, os crioulos guianenses representavam 70% da população, em 1999 esse percentual passou a 45%. Outro fator importante dessa mutação, além da imigração, é o surgimento político das comunidades locais, como, por exemplo os negros marrons oriundos da beira do rio Maroni e os ameríndios. Em março de 2017, houve um movimento social¹⁷ na Guiana, marcado por reivindicações como o combate à insegurança, a melhoria dos serviços de saúde, o combate ao garimpo ilegal e à imigração ilegal. Na verdade, a imigra-

17 A crise social na Guiana começou em fevereiro de 2017, após o assassinato de um jovem em Caiena. Deste assassinato nasce o movimento “500 irmãos”, um grupo de pessoas de capuz. Em 17 de março, um coletivo sindical lança um chamado para um “Plano Marshall” na Guiana. Em 2008, a Guiana já havia experimentado esse tipo de agitação, desta vez desencadeada pelo preço muito alto da gasolina. COMBRIER, E. Comprendre la crise sociale en Guyane, en trois questions. *Les échos*. Paris, 27 mar. 2017. Disponível em: <https://www.lesechos.fr/2017/03/comprendre-la-crise-sociale-en-guyane-en-trois-questions-163793>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ção legal e ilegal presentes na Guiana carrega nela as representações dos países ricos e atrativos, pois permite o acesso à saúde, à educação, a programas sociais. No entanto, a Guiana tem também as características dos países pobres ou em via de desenvolvimento como: desigualdade social, dependência financeira, desemprego, economia informal.

Na nossa síntese pode-se constatar, mesmo que uma análise não tenha sido feita, que as características da demografia da Guiana estão diretamente relacionadas à evolução da população imigrante tanto masculina como feminina. Nota-se também que, apesar das estatísticas do INSEE, se torna cada vez mais complexo definir quem é “guianense” e quem não é, sobretudo quando essa definição é alegada por alguns. Mesmo que o fenômeno da imigração seja massivo, há, todavia, dois movimentos opostos que merecem ser citados e estudados: a emigração de “guianês” para a França continental e a emigração dos franceses metropolitanos para a Guiana. Enfim, existe ainda um déficit de estudos e estatísticas sobre a presença da população conhecida como “clandestina”. Margem de incertezas permanece e pode-se indagar se esse tema não está ligado a propósitos políticos de circunstância.

Para concluir, seria pertinente acrescentar que faltam estudos e estatísticas aprofundadas sobre a Direção Central da Polícia de Fronteira, DCPAF, criada em janeiro de 1999, também conhecida como Polícia Aérea e de Fronteira, PAF, que realiza expulsões do território. Trata-se de uma medida onerosa, legalmente complexa, às vezes feita de forma expeditiva e que visa, em prioridade, aos nativos dos países vizinhos, Brasil e Suriname. Segundo o geógrafo francês Luc Cambrézy (2015, p. 204), por mais alto que seja o número de clandestinos expulsos, isso não tem um efeito significativo nas estatísticas da população em situação irregular. Mesmo que as expulsões sejam diárias, os expulsados retornam quase imediatamente à Guiana.

Ao final desta síntese é possível entender o quanto a realidade da imigração é difícil de ser analisada, baseando-se somente nos dados de um censo. É necessário usar de muitas peripécias para obter dados administrativos como visto de permanência, naturalização, dados estes que reforçam controvérsias políticas e sociais. Em suma, uma análise

aprofundada sobre uma demografia de um território não deve se limitar, em princípio, somente às estimativas da população residente. Deve-se levar em conta os aspectos sociais, econômicos, culturais que impelem homens e mulheres em busca de novos horizontes.

Referências

BASSIÈRES, L. **La Guyane aurifère ou La poule aux œufs d'or**. Argélia: 1936. Disponível em: <http://www.manioc.org/gsd/collect/patrimoine/archives/GAD12019.dir/GAD12019.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BICHOT, J. **Histoire de la politique familiale en France**. Association Union des familles en Europe. Setembro 2012. Disponível em: <http://www.uniondesfamilles.org/histoire-politique-familiale-france.htm>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BUREAU, C. **Guyane, terre française, 1604-1935**. Paris: 1935. Disponível em: <http://www.manioc.org/gsd/collect/patrimoine/import/2013/ORK/ORK13106.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CAMBREZY, L. Immigration et statistiques en Guyane Une opacité contraire aux principes de bonne gouvernance. **Autrepart**. Marseille, n. 74-75, p. 193-214, 2015. Disponível em: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers19-12/010069031.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

FOUCHER, M. Fronts et frontières. **Un tour du monde géopolitique**. In: Politique étrangère. Paris, n°3, 1988-53^e année.

SANCHEZ, J.-L. Guyane française. La colonisation pénale de la Guyane française 1852-1853. **Convict voyages**. Leicester: Universidade de Leicester, 2015.

Disponível em: <http://convictvoyages.org/expert-essays/la-guyane-francaise>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Documentos INSEE

ATLAS des populations immigrées en Guyane, INSEE Antilles-Guyane, set. 2006. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1290097#:~:text=Fruit%20d'une%20collaboration%20entre,l'immigration%20dans%20la%20r%C3%A9gion>. Acesso em: 28 dez. 2021.

INSEE Premiers résultats, n. 22, dez. 2007. Balanço demográfico na Guiana em 2006. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1289700>. Acesso em: 15 dez. 2021.

INSEE Flash, n. 56, jan. 2017. Censo populacional na Guiana. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2540209>. Acesso em: 10 nov. 2021.

INSEE Flash, n. 57, jan. 2017. Síntese demográfica da Guiana. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2559184>. Acesso em: 3 fev. 2021.

INSEE Flash, n. 76, dez. 2017. Censo populacional na Guiana. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3291260>. Acesso em: 18 dez. 2020.

INSEE Flash, n. 120, dez. 2019. Censo populacional na Guiana. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4271842>. Acesso em: 28 dez. 2021.

INSEE Flash, n. 131, dez. 2020. Censo populacional na Guiana. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5005684>. Acesso em: 15 dez. 2021.

INSEE Flash, n. 133, jan. 2021. Balanço demográfico na Guiana em 2019. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5014671>. Acesso em: 20 fev. 2021.

INSEE Dossier Guyane, n. 4, maio 2017. Famílias da Guiana: benefícios e ação social em apoio as necessidades primordiais. Disponível em: http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/57313/1/ID_GUY_4.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

INSEE Dossier Guyane, n. 10, dez. 2020. Comunidade de Municípios das Savanas: um território heterogêneo, um desenvolvimento sempre ligado ao Espacial. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4994398?sommaire=4994697&q=demographie+guyane>. Acesso em: 4 jun. 2021.

RAPPORT NATIONAL 2021. L'intégration des femmes migrantes en France: politiques et mesures. Point de contact français du REM, nov. 2021. Disponível em: <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Actualites/Focus/L-integration-des-femmes-migrantes-politiques-et-mesures>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CAPÍTULO 2 / CHAPITRE 2

LES REPRÉSENTATIONS DE LA FEMME D'ORIGINE BRÉSILIENNE EN GUYANE FRANÇAISE. DU FANTASME AUX RÉALITÉS PLURIELLES

Abdelhak Qribi
Université de Guyane - UG

Introduction

Les représentations désignent des images mentales structurées autour de prénotions, catégories de pensée et de stéréotypes portant sur les objets du monde qui nous entoure. Elles offrent une grille de lecture de ce monde et des schémas de conduite dans ce monde. S'agissant des relations intergroupes, la structure des rapports sociaux en termes de richesse, de prestige et de statuts divers impacte les représentations des acteurs sociaux ainsi que leur pouvoir de se définir et de définir autrui (SAID, 2000). Dans cette perspective, les représentations de la femme brésilienne dans le contexte guyanais sont tributaires du contexte de leur déploiement. Les hiérarchies sociales qui marquent la formation de la société guyanaise et la place qu'occupent les femmes issues de l'immigration brésilienne dans un tel espace induisent des stéréotypes qui répondent non seulement à un principe d'économie cognitive, enraciné dans des fantasmes partagés, mais recèle aussi une dimen-

sion affective en termes d'amour et de haine et une dimension d'action en termes de discrimination (AZZI; KLEIN, 1998). Originaires des états les plus pauvres du Brésil (États de l'Amapá, du Pará plus particulièrement), les migrants brésiliens, qu'ils soient hommes ou femmes, sont assez fréquemment associés à des images négatives telles que le séjour irrégulier, l'habitat informel, la violence, l'orpaillage clandestin ou la prostitution. De telles images finissent par escamoter la réalité d'une immigration plus ancienne, mieux installée, parfois de niveau social élevé, reconnue pour ces compétences professionnelles et sa contribution au développement du territoire (PIANTONI, 2009). L'idée centrale consiste ici à souligner que les relations intergroupes affectent les représentations en général et impactent le déroulement même des recompositions identitaires des groupes infériorisés et leurs stratégies d'intégration (FERREIRA DA SILVA, 2015). Elles affectent également leur santé psychique en termes de dévalorisation. Le chapitre proposé ici vise un triple objectif: décrire et analyser lesdites représentations au moyen d'une revue de littérature; mettre au jour la diversité des situations et des parcours des femmes d'origine brésilienne en Guyane; illustrer les effets discriminants des représentations sur le vécu de ces femmes à travers une vignette clinique relative à la situation d'une femme brésilienne dans une situation de précarité sociale confrontée à la représentante d'une institution de contrôle social (QRIBI; VIE, 2019).

Quant à la structuration du chapitre, il se déclinera à travers une succession de quatre points complémentaires. Le premier est d'ordre conceptuel. Il pose le cadre théorique des représentations sociales dans leur triple facettes comme véhicule de stéréotypes, de préjugés et de discrimination. Le deuxième a trait à l'étude des RS des femmes brésiliennes dans le contexte européen. Le troisième abordera le même phénomène, mais cette fois, en Guyane française, territoire frontalier avec le Brésil. Enfin, le dernier point consistera en une illustration clinique d'un cas de discrimination avérée d'une femme brésilienne confronté au système d'aide sociale à Cayenne.

I – Les représentations sociales: le concept et les faits

D'ordre théorique, cette première section dessine les contours du concept de Représentations Sociales (RS) pour en montrer la valeur heuristique dans l'appréhension des conduites humaines et des rapports entre groupes sociaux et ethnoculturels. Aussi, il s'attardera sur ses facettes principales que représentent les stéréotypes, les préjugés et les discriminations.

Le dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexiques définit la représentation comme "l'action de rendre quelque chose présent à quelqu'un en montrant, en faisant savoir". Le même dictionnaire précise l'étymologie du mot dans les termes suivants: "action de mettre sous les yeux". Faisons remarquer d'emblée que la fonction de présentification et de réitération d'une idée ou d'une image relative à un état d'esprit ou à un groupe de phénomène ne les fait pas seulement consister, mais participe également à leur reproduction. Dit autrement, il s'agit ici d'une construction sociale actée par un acteur individuel ou collectif et qui tend à rendre objectif ce qui n'est en réalité qu'une subjectivité partagée, devenue typification transmise. C'est ainsi que l'ordre social prend de la consistance et que la représentation tend à devenir vérité (QRIBI, 2010).

La représentation sociale, quant à elle, désigne le caractère partagé d'une idée ou ensemble d'idées et d'images mentales plutôt stables autour d'un objet (moral, social, etc.) représenté. Reprenant le concept de représentations collectives forgée par le sociologue Emile Durkheim (DURKHEIM, 1898) qui souligne la nature représentative des faits sociaux, le psychologue social Moscovici (MOSCOVICI, 1961) utilise le concept de RS pour désigner à la fois le processus de construction des savoirs du sens commun et le produit même que constituent ces savoirs. Et à l'instar de Durkheim qui souligne le caractère coercitif des représentations collectives en tant que conscience partagée exerçant une contrainte irrésistible sur les individus, orientant leurs conduites vers la conformation, la conceptualisation des RS intègre cette dimension d'influence et de structuration des pratiques liées aux typifications intégrées au sujet des objets du monde dans un contexte social donné. C'est ce que résume cette définition de Jodelet des RS en tant que:

Systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée (JODELET, 1989, p. 98).

La notion d'interprétation du monde rejoint cette idée de l'impossibilité de vivre au milieu du monde, sans avoir quelques idées sur la manière dont il s'organise et sans donner du sens aux relations qui s'y nouent, qui nous lient aux autres, et, plus globalement, nous rattachent à l'environnement humain et non humain dans lequel nous évoluons. Notre groupe d'appartenance et la socialisation qui y est mise en œuvre et dans laquelle nous avons baigné, jouent un rôle décisif dans la formation de notre personne et la construction de nos schèmes d'appréhension du monde, de nous-mêmes et des autres. Une fois intégré, un tel héritage contribue à structurer nos conduites, préférences, goûts, dégoûts et jugements¹.

Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre (JODELET, 1989, p. 31).

1 Evidemment, les choses se complexifient dans le contexte d'une société sociologiquement conflictuelle et structurellement plurielle sur le plan des manières d'être dans le monde et des programmes de vérité, structurant les rapports à soi, à l'environnement humain et non-humain' (QRIBI, 2010, p. 133), mais restons dans le cadre de ce chapitre, centrés sur les Représentations Sociales, celles dominantes et largement partagé par un corps social.

En matière de relations inter-groupales, les RS désignent la manière dont les membres d'un groupe donné se perçoivent et perçoivent les éléments communs, partagés qui fondent leur groupe, "l'endogroupe" d'un côté, et la manière dont ils perçoivent les autres groupes ou "l'exogroupe" de l'autre. Le concept de RS rejoint ici une activité cognitive bien connue et partagée, celle de la catégorisation et de la comparaison. Cette activité passe généralement par l'accentuation des différences intergroupes et des ressemblances intragroupes. Dans des situations de comparaison, de nombreux individus tendront ainsi à valoriser l'endogroupe et à défavoriser l'exogroupe (TAJFEL, 1981), voire à le dénigrer (UZERBYT; DEMOULIN, 2019). Les enseignements de la psychologie sociale soulignent par ailleurs trois composantes centrales ou facettes dans la représentation des rapports intergroupes: les stéréotypes, les préjugés et la discrimination.

Les stéréotypes désignent selon Leyens, Yzerbyt et Schadron, des "*croiances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes*" (LEYENS; YZERBYT; SCHADRON, 1996). Une tendance à l'essentialisation desdites caractéristiques est opérée. Tout ce que les gens font est conditionné par leur essence: ils font ce qu'ils font parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement. C'est leur nature. C'est inné. En conséquence, l'individu est perçu, pour ainsi dire, comme un clone de son groupe d'appartenance. Cependant, si le stéréotype remplit effectivement une fonction d'économie cognitive indéniable du fait de la simplification du réel qu'il propose, il constitue néanmoins un véritable écran quant à l'appréhension véritable des conduites dans leurs fondements, logiques et diversité. Il demeure également particulièrement dangereux en matière de communication et de rapports intergroupes dans la mesure où il peut remplir une fonction idéologique d'occultation des enjeux d'ethnocentrisme et de domination sociale. Nous connaissons dans cette veine les images longtemps véhiculées au sujet des autochtones de Guyane, amérindiens et brushingués (littéralement hommes de la forêt), longtemps écartés de la citoyenneté, désignés comme primitifs, à cause de leur non-conversion à la civili-

sation occidentale. La banalisation de ces catégorisations ethno-raciales impacte les interactions quotidiennes dans la mesure où “le langage et les représentations communes contemporaines opposent principalement les groupes créoles, amérindiens, noirs-marrons et les groupes issus des migrations récentes (brésilienne, haïtienne, guyanienne et surinamaïse)” (GUYON, 2013, p. 50). Ajoutons toutefois qu’à l’intérieur de la première catégorie des groupes, nous rencontrons une hiérarchisation entre le groupe créole, dominant politiquement d’un côté et les autres groupes considérés comme inférieurs de l’autre. Nous pouvons mentionner également l’une des représentations premières du Brésil dans les récits de la presse française à la fin du XIX siècle le spécifiant non pas comme un pays de culture, mais un pays de nature “peuplé de sauvages, d’esclaves et de rastaquouères”, population “incapable, établi sur un territoire vierge, riche et inexploité” (TANIZE, 2018).

Quant aux préjugés, deuxième facette des relations intergroupes, ils trouvent leur racine dans quelques stéréotypes dominants tout en leur conférant une dimension affective et conative. Les préjugés en tant qu’évaluation irréfléchie véhiculent une image et une intention négatives à l’égard d’une personne ou d’un groupe de personnes à partir de notre propre appartenance sociale. Il s’agit donc “d’une disposition acquise dont le but est d’établir une différenciation sociale” (FISCHER, 1987, p. 104).

Enfin, les discriminations renvoient aux conduites différenciées selon la perception de l’endogroupe et de l’exogroupe. C’est ainsi, précise une spécialiste des relations interethniques en France, que “les frontières ethniques charrient de l’infériorisation des groupes vus comme outsiders et de l’exaltation des groupes qui se voient comme propriétaires du terrain” (LORCERIE, 2009, p. 49). De manière concrète, c’est bien souvent à travers des pratiques discriminatoires et désavantageuses à l’endroit de personnes “vues comme membres de groupes moins légitimes ou de moindre qualité sociale et politique” (DHUME; HAMDANI, 2013, p. 11), que la différenciation s’opère. Ces discriminations négatives et illégitimes peuvent être directes et répréhensibles par la loi, mais elles peuvent être indirectes, ou encore systémiques, c’est-à-dire

résultant d'un fonctionnement institutionnel qui, sans intention discriminatoire, produit une différenciation moralement inacceptable. Pour prendre un exemple portant sur le terrain guyanais, l'accès aux soins étudiés par Estel Carde (CARDE, 2012), montrent les processus sociaux, culturels et politique à l'origine de discriminations. "Ces deux catégorisations de l'origine, géographique et ethno-raciale, racontent à leur façon les rapports de pouvoir issus d'une colonie esclavagiste aujourd'hui terre d'immigration".

II – Les représentations des femmes brésiliennes en europe

Commençons par préciser que si le contexte guyanais présente quelques spécificités qui façonnent indéniablement les représentations relatives aux brésiliens et aux brésiliennes sur ce territoire, il existe néanmoins un imaginaire plus large qui concerne le Brésil et qui plonge ses racines dans le passé et dans la dynamique globale contemporaine de ce territoire-continent, occupant le 5^{ème} rang mondial en termes de superficie derrière la Russie, la Chine, le Canada et les États-Unis.

Mais, pour rester centré sur l'objet central de ce chapitre, nous nous pencherons sur les RS relatives aux femmes brésiliennes en Europe, ensuite en Guyane. La présence d'une immigration internationale importante dans ces territoires a été propice pour le développement de relations intergroupes et la circulation d'images plus ou moins stéréotypées des autochtones à l'égard des populations venues d'ailleurs. Les Brésiliens et brésiliennes n'échappent pas à cette tendance.

Effectivement, si le Brésil est connu traditionnellement pour être une terre d'immigration, aujourd'hui, et pour la première fois de son histoire, il connaît un flux migratoire négatif (ROSENFELD; GOIS; REYNTJIENS; LENZ, 2009). L'Europe représente, après les États-Unis, la destination privilégiée des migrants brésiliens selon l'Institut Brésilien de Géographie et de Statistique. Le nombre de Brésiliens réguliers en France Hexagonale s'élève, quant à lui, à 43.383 personnes en 2013, selon l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques.

Cependant, bien que des images positives aient pu circuler par le passé sur la migration brésiliennes en France, par exemple, comme étant fondamentalement celle d'une élite intellectuelle, les images dépréciatives dans un contexte de tensions internationales et de "crise de migrations"² en Europe, tendent aujourd'hui à prendre le pas. Dans cette perspective, si nous considérons l'état des tensions intergroupes à l'aune d'un critère décisif, celui des discriminations, force est de constater l'absence de données en France hexagonale concernant les personnes étrangères de nationalité brésilienne. Ceci, s'explique, du moins en partie, par la faiblesse numérique de leur nombre. En revanche, au Portugal, où ils représentent la 1^{ère} communauté étrangère, soit, 150.000 sur les 11 millions que compte la population du pays (serviço estrangeiro e fronteiras, 2021), les indicateurs ne manquent pas. Ainsi selon une enquête émanant de l'Agence européenne des droits fondamentaux (Fundamental Rights Agency, FRA), en 2009, 44% des Brésiliens déclarent avoir subi une discrimination donnée. La rapporteuse, Madame, Anastasia Crickley, chargée de la situation des minorités au Portugal en 2012 auprès du comité pour l'élimination de la discrimination des Nations Unies, a confirmé parfaitement cette tendance (CRICKLEY, 2012).

Si nous considérons maintenant la facette ou composante "stéréotype" des RS au sujet des brésiliens en France Hexagonale, la documentation scientifique à notre disposition est tout à fait éclairante. Une des entrées privilégiées par la recherche consiste à appréhender les manières de percevoir l'individu et le groupe brésilien à travers la presse et à travers des sketches qui les mettent en scène.

L'intérêt d'une approche des RS au moyen de la presse c'est qu'il s'agit d'un médiateur culturel qui ne reflète pas seulement l'état de l'opinion à un moment donné sur un objet identifié, mais il la construit et la façonne. Il la diffuse et la solidifie. En ce sens, il est un pres-

2 L'expression "crise de migration" est à déconstruire. Car, la crise concerne fondamentalement les politiques d'accueil en Europe. Cf. BLANCHARD E.; RODIER, C. Crise migratoire: ce que cachent les mots. **Plein droit**, v. 111, n. 4, p. 3-6, 2016.

cripteur de la doxa. Le discours de la presse fait autorité dans la mesure où, aux yeux des gens ordinaires, la presse dit la vérité. Ce qui est écrit dans un journal ne peut être un mensonge, une contre vérité ou une déformation de la réalité. S’agissant de groupes minoritaires, le pouvoir de dire, d’écrire et de construire une image, leur image, ne leur étant pas aisément accessible, ce sont les groupes sociaux dominants qui s’en chargent. Ce sont eux qui possèdent les moyens de forger l’opinion sur le monde, la vie des hommes et le fonctionnement de la société. En conséquence, si le message diffusé par les médias est négatif ou stéréotypé à l’endroit des étrangers ou d’un groupe particulier, il participe efficacement à la construction d’une vérité qui ne manquera pas d’impacter les relations intergroupes. Un exemple classique en la matière, est celui relatif à l’image longtemps, véhiculée par les médias, au sujet de la femme, “sa nature” ou “l’ éternel féminin” et sa place dans la société. Il a fallu des luttes féministes d’envergure pour dénoncer la domination masculine, l’oppression des femmes et sa perpétuation au moyen d’une socialisation genrée dans laquelle les médias jouent un rôle majeur. Aujourd’hui, cette lutte et ces déconstructions de pratiques et de représentations constituent un champ de recherche empirique et théorique à part entière dans “l’agenda des SCI [sciences de l’information et de la communication]” (BISCARRAT, 2013, p. 11).

Étudiant les RS de la femme brésilienne dans la presse européenne de l’année 2012 (celles de France étant représentée par les quotidiens Libération et le Monde), la chercheuse De Andrade Fernandes met au jour quelques traits caractéristiques des manchettes des journaux examinés. La femme brésilienne est associée à des faits de violence commise ou subie. Plus précisément, “la visibilité de la femme brésilienne est associée directement à trois critères de production du journalisme, qui sont le négatif, l’insolite et l’inattendu” (DE ANDRADE FERNANDES, 2016, p. 9). Le thème de la criminalité est omniprésent. À titre d’exemple, nous pouvons retenir ce fait divers décrit par le journal libération sous le titre: “La fable brésilienne de la veuve noire”. Accusée d’avoir assassiné son mari et d’avoir “administré des substances nuisibles” à un autre compagnon, la veuve est décrite en référence à sa personnalité.

“L’accusée a cet accent doux et sensuel qui évoque les clichés du Brésil”. La chercheuse repère dans la tonalité globale du reportage “l’utilisation des stéréotypes de la “mulâtresse brésilienne” et des images récurrentes du Brésil comme un “paradis naturel” (*Ibid.*, p. 12). Autre caractéristique, est la prédominance de thèmes sexuels. Cette association renvoie probablement à un imaginaire bien enraciné autour de la sexualité débordante de la femme noire. Une telle association s’inscrit selon l’auteure dans l’histoire esclavagiste et coloniale et la justification du viol à l’égard de la femme noire dans ce contexte.

Tout à fait dans la même veine et parvenant à des résultats similaires, De Oliveira Roman (DE OLIVEIRA ROMAN, 2008) réalise un travail universitaire portant sur les RS de la femme brésilienne à travers la presse. L’étude a consisté en l’examen de ce sujet dans 16 titres de la presse féminine française. Sa conclusion est sans ambiguïté: “Notre analyse a montré que la représentation des Brésiliennes dans les pages des magazines féminins était très simpliste et chargée de clichés et stéréotypes, appuyée sur des concepts sexistes”. Ce faisant, observe la chercheuse, “la presse féminine française contribue au renforcement d’une image stéréotypée et sexiste des femmes en général” (*Ibid.*, p. 1).

Le second support de RS envisagé est constitué de sketches français mettant en scène des personnages brésiliens. L’intérêt des sketches, et des sketches tendancieux notamment, quand ils portent sur des étrangers, c’est qu’ils s’inscrivent fréquemment sur le registre de la moquerie et/ou de l’exclusion. Effectivement les différences, qu’elles aient pour objet certains types de femmes, des handicapés ou des minorités ethniques, religieuses, etc., indiquent que le rire s’opère aux dépens d’un autre, d’un tiers qui incarnerait une “anormalité”, un accent, une faiblesse. Tout se passe comme si l’empathie et l’humour ne font pas bon ménage. C’est le sens de cette observation de Bergson (BERGSON, 1950 [1924]) selon laquelle, c’est à partir du moment “où la personne d’autrui cesse de nous émouvoir, là seulement peut commencer la comédie”. Un autre intérêt des sketches et de l’humour en général réside dans le fait qu’ils échappent aux interdictions morales habituelles et jouis-

sent d'une grande tolérance et d'une grande liberté admise par la société. Cela en favorise la production et la diffusion.

Dans une étude portant sur "l'image du brésilien dans les émissions humoristiques françaises et portugaises", les chercheurs Almeida Rego et Christiano Caio (REGO; CHRISTIANO, 2012), identifient quelques caractéristiques dominantes en la matière. Les 4 sketches analysés, soit 2 au Portugal et 2 en France, montrent l'omniprésence de l'homosexualité et de la transsexualité. Partant du présupposé que la majorité du public destinataire des émissions est constitué de nationaux "pure souche" et hétérosexuels, c'est une double déviance qui fait l'objet du rire, à savoir la personne étrangère et homosexuelle. La seconde image renvoie à une légèreté de mœurs chez les personnages étudiés. Ces deux invariants s'expliquent probablement en rapport avec les pratiques du Carnaval venant d'un Brésil, si exotique et si libre. Le troisième invariant est l'accent des personnages étudiés. En effet, si en France les comédiens s'essayent à l'imitation de l'accent brésilien dans le parler français, les comédiens portugais, s'ingénient à marquer la différence entre l'accent du portugais du Portugal et l'accent du Portugais brésilien. Au-delà de ces invariants, les auteurs identifient quelques spécificités des émissions selon le pays. Ainsi, à titre d'exemple, c'est le thème du football qui semble caractériser l'humour en France. Nul ne peut imaginer un centre d'intérêt supérieur au Football chez un Brésilien. Il est de l'ordre du quasi sacré³.

Inutile d'aller plus loin dans les illustrations. Retenons simplement que les images qui circulent au sujet des Brésiliens, qu'ils soient hommes ou femmes, tels qu'elles se laissent saisir à travers les supports médiatiques, sont largement stéréotypées. Nous avons vu aussi qu'elles peuvent donner lieu à des discriminations. Qu'en est-il maintenant de l'imaginaire populaire en Guyane au sujet des Brésiliens et des Brésiliennes plus particulièrement? Retrouve-t-on cette focalisation

3 Toujours, sur le registre de l'humour, les auteurs rapportent cette blague qui condense à elle seule bien des stéréotypes ayant trait à la fois à la passion du football, mais aussi à la sexualité et à la prostitution. Deux gars dans un bar: — "Au Brésil, il n'y a que des putes et des footballeurs. — Euh, je te ferai remarquer que ma femme est brésilienne! — Ah?... Et elle joue dans quelle équipe?"

sur le thème de la sexualité? De quelle manière le contexte local orientera-t-il les RS au sujet de ces voisins, si proches et si lointains?

III – Les femmes Brésiliennes dans le contexte guyanais

Un déterminant géographique de base mérite d'être rappelé: la frontière entre le Brésil et la Guyane s'étend sur plus de 700 km. Vu de Paris, c'est la plus grande frontière terrestre de la France au monde. À l'Est de la Guyane, la division représentée par le fleuve Oyapock couvre à elle seule plus de 360 km. Cette réalité socio-spatiale a induit, de tout temps, un mouvement de populations considérable. Un second trait important concerne le niveau de développement entre le Brésil et la Guyane. En effet, à la frontière de l'Oyapock, "les asymétries de développement social sont frappantes que ce soit à un niveau de comparaison bilatérale (Guyane-Amapá) ou dans les comparaisons nationales à différentes échelles (État, région, zone frontalière)" (NONATO JUNIOR, 2020). Effectivement, la Guyane est bel et bien perçue dans son contexte régional de l'Amérique du Sud comme un Eldorado qui attire bien des migrations frontalière et caribéenne essentiellement. Ainsi après les migrations spontanées en rapport avec la ruée vers l'or, constituées d'esclaves affranchis venues des *Petites Antilles* (PIANTONI, 2009), les migrations haïtiennes, brésiliennes et surinamaïse dominent le paysage actuel. Elles constituent à elles seules, près de 80% de la population étrangère officielle⁴. La construction du centre spatial de Kourou en 1965 a attiré, entre autres, une immigration brésilienne régulière. Le plus souvent des hommes seuls. Une autre immigration a suivi de manière plus spontanée. La composante féminine prend alors de l'importance, soit en raison d'un regroupement familial à partir des années 1970, soit en raison d'une motivation individuelle durant les années

4 Au sens juridique et statistique du mot, est désignée comme étrangère, la personne qui ne possède pas la nationalité française sur le territoire français. Cette personne peut devenir française sous certaines conditions définies par la législation. Un immigré, c'est-à-dire quelqu'un qui est né étranger à l'étranger et qui réside en France, n'est donc pas forcément un étranger sur le territoire français quand il en acquiert la nationalité. La population du territoire guyanais s'élève officiellement en décembre 2020, selon l'INSEE, à 278 472, toutes nationalités confondues. Ce chiffre est authentifié par le décret n° 2020-1706 du 24 décembre 2020.

1990. En 1999, la part des femmes atteignait déjà les 50% (JEAN, 2006). Le nombre de femmes chefs de familles devient visible. L'immigration de femmes seules devient dominante. L'immigration brésilienne provient essentiellement (et non exclusivement) des états pauvres du Nord du Brésil. Elle est motivée à la fois par des opportunités proprement professionnelles, légales ou illégales, mais aussi par l'attrait des politiques sociales de l'État français. Le taux d'activité chez les Brésiliens s'élève à 60%. La structure de l'emploi des migrants brésiliens s'inscrit dans le schéma global des emplois occupés par les migrants, schéma marqué par le chômage et la précarité d'une part, et par une affectation dans le secteur ouvrier pour les hommes et dans la catégorie "employée" pour les femmes d'autre part (JEAN, 2006).

Étudiant les motivations d'un échantillon d'une huitaine de femmes brésiliennes venues s'installer en Guyane, dont 6 arrivées à l'âge adulte, Ferreira Da Silva (FERREIRA DA SILVA, 2015), constate que 4 parmi elles, ont accompagné leurs compagnons français dans le cadre d'une mobilité professionnelle. La raison sentimentale ou familiale occupe dans cet échantillon la motivation dominante. Souvent cette raison s'imbrique à une autre relevant de l'opportunité professionnelle. Les 2 autres jeunes femmes arrivées durant leur enfance, l'immigration s'est effectuée dans le cadre d'un regroupement familial. Dans le cas la migration tardive où la motivation professionnelle est forte "le migrant perd son statut socioprofessionnel initial lors de son arrivée en Guyane, parfois même subit un déclassement social et tente de reconquérir un autre statut au prix d'un investissement personnel importante" (*Ibid.*, p. 167). En effet, La reconnaissance des compétences acquises avant l'émigration s'apparentant fréquemment à un parcours de combattant dans le contexte du nouveau territoire d'installation, les femmes interrogées, selon leurs atouts du départ, adoptent des stratégies variées. Certaines acceptent un emploi dans un domaine différent de leurs compétences initiales, d'autres opèrent des reconversions professionnelles, d'autres encore, reprennent des études ou une formation soit dans le domaine de compétences initial ou en changeant d'orientation. Les jeunes filles arrivées, très jeunes, connaissent, elles aussi,

des difficultés d'adaptation sur le plan scolaire. Quant à la perception de l'intégration sociale, deux sentiments émergent: l'un positif, caractérisé par la satisfaction d'avoir atteint un certain niveau de réussite professionnelle (5 sur 8), l'autre négatif, marquée par un éprouvé subjectif de discrimination et d'exclusion en rapport avec les stéréotypes négatifs concernant la population brésilienne sur le territoire (3 sur 8).

Au sujet des RS de la femme brésilienne en Guyane, l'analyse de la presse constitue, encore, une fois, une source fort instructive. Abordant ce sujet dans sa thèse de doctorat en Sociologie, Dorothée Serges (SERGES, 2011) s'arrête judicieusement sur un moment particulier des relations entre la Guyane et le Brésil, à savoir la fin des années 2000. Le président Jacques Chirac, lors d'une rencontre avec son homologue brésilien, Fernando Henrique Cardoso, plaide pour une coopération fructueuse et souligne la valeur positive des métissages. La route nationale (RN2), la Trans-guyanaise, reliant Saint Georges et l'île de Cayenne, est achevée et l'idée de construction d'un pont reliant la ville de l'Oyapock et Saint Georges est née. Que pèse la Guyane avec un peu moins de 200.000 habitants à cette période face un pays/continent s'approchant des 200 millions d'habitants? Que deviendrait la Guyane, si ces voies de communication deviennent des voies d'immigration massive pour tant de gens pauvres du Nord Brésilien attiré par l'Eldorado européen devenu si accessible? Nous le devinons, ces questions suffisent pour alimenter les peurs, les appréhensions et, évidemment, le rejet. Une telle appréhension est d'autant plus forte que la Guyane connaît des difficultés considérables sur le plan de son développement global. Une demande forte de renforcement des contrôles aux frontières est exprimée et entendue. La presse diffuse une image négative du brésilien orpailleur clandestin et de la brésilienne, prostituée, cuisinière et commerçante sur les sites illégaux de l'orpaillage. Des opérations militaires sont menées dans ce contexte afin de mettre fin à un phénomène vécu comme une invasion. La politique migratoire se durcit et la reconduite aux frontières se multiplie. L'étude de la presse de 2000 à 2005 révèle la dominance des thèmes sécuritaires, mais aussi prostitutionnelles, évoquant "les cendrillons de l'Amazonie", ven-

dant leur charme à prix d'or. Enfin, le thème des immigrées clandestines (surinamaises et brésiliennes notamment) se faisant soigner gratuitement et accouchant dans les hôpitaux guyanais est aussi bien répandu.

Au-delà de ces clichés, la chercheuse Dorothée Serges dresse un tableau très nuancé des conditions de vie et des profils des femmes brésiliennes en Guyane au regard de leur autonomisation économique. Des dizaines d'entretiens directifs et semi-directif ainsi qu'une enquête par questionnaire ont été menées avec des femmes brésiliennes (obligatoirement nées au Brésil) et exerçant (ou ayant exercé) une activité économique en Guyane. Cela concerne un total de 60 enquêtées. Elles sont âgées très majoritairement entre 25 et 50 ans. Une hétérogénéité du point de vue de la régularité du séjour et une diversité des localités de résidence ont également été recherchées. Des portraits visuels ont aussi été réalisés et la photo a été utilisé comme outil de recherche.

Partant des trajectoires professionnelles, la chercheuse parvient à les insérer dans quatre types d'économie: informel (coiffure, vente de vêtements, etc.), formel (restauration, garde d'enfants, etc.), emplois aidés (soins aux personnes dépendantes, etc.), enfin la non-activité au moment de l'enquête. Analysant cette répartition, la chercheuse souligne leur caractère socio-sexué. L'inscription dans des tâches considérées comme naturellement féminines concerne les Brésiliennes, quel que soit leur statut administratif en termes de régularité. Les jeunes arrivées avant 15 ans sur le territoire n'échappent pas non plus à cette orientation. Elles vont majoritairement vers les métiers de l'aide à la personne, la restauration ou la petite enfance. Les formations proposées par les pouvoirs publics ou les emplois aidés relèvent également de ces orientations, et ce faisant, elles les renforcent. Un autre facteur souligné dans cette thèse est l'existence d'une stratification socio-ethnique sur le marché de l'emploi. L'auteure rappelle aussi le poids des RS stéréotypés dans la construction de cette réalité. "Être pensées à partir de leur sexualité, leur assigne une place de femmes libérées, écrit-elle, être pensées à partir de leurs compétences naturelles renforce leurs difficultés à obtenir des postes dans d'autres secteurs que celui des services" (*Ibid.*, p. 356). Cependant, pour de nombreuses femmes, la stratégie

d'insertion ne s'arrête pas à cette assignation. Ainsi travailler comme employée domestique fonctionne parfois comme un rite de passage pour aller vers d'autres emplois non stéréotypés. L'approfondissement de l'analyse conduit à l'identification de trajectoires variables, selon la date d'arrivée en Guyane, la formation initiale au Brésil et selon la stratégie matrimoniale.

Enfin, nous retenons cette nouvelle typologie à laquelle aboutit la recherche basée sur les représentations des intéressés de soi et d'un idéal de vie: les "néo-traditionnelles", le "débrouillardes", les "conquérantes", et les "missionnées". Les néo-traditionnelles sont arrivées en Guyane à un âge moyen de 20 ans. D'origine plutôt rurale, elles n'ont jamais été (ou peu) scolarisées. Elles adhèrent à une conception genrée de la place de la femme au foyer s'occupant d'une progéniture nombreuse. Elles sont toutes homogames. Quand elles travaillent, elles occupent des emplois relevant de la catégorie "emplois aidés". L'autonomisation chez elles se situe à un double niveau: elle est d'abord reportée sur les enfants d'une part et prend appui sur une connaissance satisfaisante des aides de l'État d'autre part.

Les "débrouillardes" sont arrivées en Guyane à un âge moyen de 30 ans. Elles sont d'origine pauvre. Elles n'ont quasiment jamais travaillé dans le secteur formel. Elles bataillent pour "jobber" ou éventuellement occuper un emploi aidé. Elles se sacrifient pour leur famille en Guyane et au Brésil. Quand elles bénéficient des aides sociales, elles peuvent cumuler les ressources. Elles sont généralement économes. Mais quand elles n'en bénéficient pas, elles ne peuvent compter que sur leur débrouillardise, en utilisant leur force de travail et/ou leur charme. Les échanges de type économique-sexuels se déroulent dans des espaces festifs, interculturels (Bars, discothèques, etc.) et constituent une stratégie privilégiée pour se sortir d'affaire⁵. Ce type de transaction, précise les intéressées, est tout à fait normal dans une rela-

5 En s'inscrivant dans des réseaux de sociabilité, les migrantes sans papiers établissent des réseaux d'interconnaissance. Elles ont appris à identifier rapidement le profil des hommes et leurs statuts. Leurs préférences vont vers les hommes.

"blancs", ce qui inverserait le rapport de domination et contrerait les inégalités raciales dont elles souffrent au sein de la société guyanaise.

tion entre un homme et une femme, et relèverait plus de l'ordre d'un savoir vivre que de la prostitution. Une régularisation de la situation administrative est toujours espérée dans ce type de contexte. D'autres encore assument leur condition de femme pratiquant la prostitution. Ces débrouillardes sont habituellement "dépendantes", souvent en lien avec l'esthétique. Le modèle familial dominant chez ces femmes est de type monoparental, sans que cela exclut le choix d'un amant. La majorité de leurs enfants sont nés au Brésil et le premier enfant qu'elles ont eu est arrivé, parfois, à un âge précoce. Leur entrée en couple se situe entre 11 et 15 ans. L'entrée dans l'activité "professionnelle" est contrainte du fait du départ du conjoint. Cette autonomisation forcée, en quelque sorte, s'opère dans un contexte chargé d'épreuves. Se référer à Dieu et la sollicitation de son aide est fréquente, tout comme dans le groupe des néo-traditionnelles.

La troisième catégorie, idéal typique, est celle des "conquérantes". Elles se caractérisent par une détermination forte pour ne pas subir et prendre le contrôle sur les événements. Prendre sa destinée en main. "Les représentations liées à la conquête renvoient également à l'aspect colonial inversé, c'est-à-dire le rapport de force supposé par le cadre, sur lequel elles prennent – ou visent à reprendre – le pouvoir" (*Ibid.*, p. 311). Toutes les familles de ce groupe sont des familles recomposées issues de 2 à 4 unions. Les femmes sont arrivées en Guyane à un âge moyen de 29 ans. Elles résident, quasiment toutes dans les centres urbains et s'inscrivent dans l'économie formelle. Leur niveau d'étude va du collège jusqu'au baccalauréat. Certaines ont obtenu un CAP ou un BEP en comptabilité. Elles manifestent une volonté d'indépendance vis-à-vis des hommes. Toutes travaillent dans le secteur formel, privé ou public. La fierté d'être compétente, reconnue et capable de progresser représente un trait de caractère commun à ce groupe. Elles ont un fort sentiment de légitimité. Elles puisent leur force dans une autodétermination, mais ne négligent pas le réseau d'interconnaissance. Leur stratégie matrimoniale se manifeste par une préférence pour un Guyanais ou un métropolitain. Ceci est compréhensible au regard de la stratification socio-ethnique en vigueur sur le territoire et tradui-

rait une volonté de s'élever dans la hiérarchie sociale et de développer son capital symbolique. S'inscrivant dans une perspective d'ascension sociale, ces femmes prennent quelques distances avec leur communauté et notamment avec les migrations récentes. Au niveau des croyances, elles font toutes référence à Dieu, mais sans le mettre au centre de ce qui arrive. Il est plutôt un adjuvant. Son action vient compléter ce que nous entreprenons et ce que nous produisons par nos actions.

La quatrième catégorie, celle des "missionnées". Elles sont toutes issues de parents migrants brésiliens. Leur scolarité s'est poursuivie jusqu'au collège. Leurs représentations ou idéal de vie sont orientées vers l'altruisme ou le pragmatisme. L'âge de migration du sous-groupe des altruistes se situe entre 0 et 3 ans. Elles évoluent dans des familles nucléaires avec une moyenne de 3,7 enfants. Sur le plan professionnel, elles s'inscrivent dans des emplois aidés ou sont sans emploi. Sur le plan résidentiel, elles habitent des quartiers périphériques. Leurs conditions de socialisation en terre d'immigration étaient difficiles et marquées parfois par la précarité administrative. L'altruisme se traduit par une orientation vers des métiers de la relation d'aide. Un tel choix s'explique, sans aucun doute par un mode de socialisation genrée. Mais, il s'explique aussi par une volonté d'amélioration des conditions d'existence des précaires, en prenant appui sur une connaissance tout à fait satisfaisante du fonctionnement du système social et une implication dans le monde associatif. Les représentations de soi dans ce groupe demeurent positives associées à un sentiment de légitimité. L'orientation économique est focalisée sur le secteur formel et la dimension sociale et relationnelle demeure ancrée dans le réseau communautaire. Quant à la seconde catégorie, celle des pragmatiques, elle se caractérise, comme le suggère son nom, par un sens pratique des situations, un goût pour l'action et la réussite. Leurs origines sociales sont plus élevées que celles des altruistes. Leur âge d'arrivée en Guyane est de 5.7. Les types de familles fondées sont très variables. Le nombre d'enfants par familles l'est également. Les lieux de résidence se répartissent entre périphérie et centre. Mais leur inscription professionnelle relève majoritairement du secteur formel. Les femmes de ce groupe conçoivent une certaine

complémentarité entre hommes et femmes. Elles ont une bonne image de leur compétence et de leur capacité à se forger un chemin sur le marché de l'emploi et de l'entreprise. Elles accordent une importance à la réussite scolaire et professionnelle. Nous retrouvons ces femmes aussi bien dans des emplois d'exécution que des dans des fonctions d'encadrement. Le sentiment de légitimité est renforcé dans ce sous-groupe par le fait de payer des impôts sur le revenu en Guyane.

En somme, le tableau ainsi dressé montre, qu'en dépit d'une stratification sociale, ethnique et genrée du marché de l'emploi qui conditionnent les possibilités d'insertion économiques, les stratégies déployées par les femmes brésiliennes et leurs réalisations s'avèrent plurielles. Certes, le poids des stéréotypes et des discriminations qu'elles induisent dans un contexte de tensions sociales et de durcissement des politiques migratoires, demeure fort et tend à assigner les femmes brésiliennes à certaines fonctions. Cependant, de nombreuses femmes parviennent à faire du "travail domestique", un marche-pied, un rite de passage pour accéder à des fonctions plus prestigieuses. L'analyse révèle in fine que bien des paramètres ou facteurs liés aux conditions sociales de départ des intéressées, leurs atouts scolaires et professionnels, leurs réseaux d'interconnaissances, leurs représentations de soi et du marché de travail, le type d'équilibre recherché entre vie familiale et vie professionnel, leurs aspirations et la combinaison de stratégies déployées, ... de tels paramètres demeurent non moins déterminants dans la construction des destins des unes et des autres.

IV – Étude de cas: controle social et résistance

Sur le plan méthodologique, l'étude de cas présenté ici ne relève pas d'une démarche clinique orientée vers la thérapie, mais d'une recherche visant la compréhension et l'analyse d'une situation sociale mettant en scène une femme d'origine brésilienne en prise avec une contrôleuse de la Caisse des allocations familiales (CAF). Cette dernière se présente au domicile familial de l'usagère dans le but de "voir" et "d'enquêter" sur ses conditions de vie et vérifier si les droits versés

sont bel et bien justifiés. La démarche de recherche envisagée ici est de type psychosocial dans la mesure où elle essaye de cerner les conduites des protagonistes en les articulant en permanence au contexte global de leur déroulement, et aux statuts et représentations des acteurs en jeu. Aussi la scène analysée sert-elle de révélatrice d'un vécu social et d'enjeux sociaux qui vont au-delà de la situation singulière considérée.

L'allocataire de la CAF, que nous appellerons ici Christina⁶, est une femme d'origine Brésilienne, mère de 4 enfants, célibataire, habitant un quartier périphérique de Cayenne. Elle vit exclusivement de prestations sociales. Et c'est exactement ce qui intéresse le contrôle social des institutions de l'État: qu'en est-il au juste des déclarations des allocataires et de leur conformité avec la réalité? Effectivement, la CAF procède à des vérifications automatisées par recoupement d'informations, par exigences de pièces administratives, mais aussi au moyen d'un contrôle au domicile. Ce dernier demeure cependant cadré, quand bien même il surviendrait parfois de manière inopinée, par une déontologie. Selon la charte de l'organisme employeur, le contrôleur "s'est engagé à exercer son métier loyalement", "fait preuve de neutralité", "ne porte aucun jugement sur votre mode de vie, vos convictions religieuses, syndicales, politiques". Or, la situation relatée ici montre de graves entorses à ces principes en rapport avec l'infiltration des pratiques professionnelles par une idéologie imprégnée de stéréotypes et impliquant des discriminations. Relatant sa rencontre avec la contrôlease, Christina dit son sentiment:

Je pense d'entrée [qu'] elle m'a cataloguée et voilà. Je ne pense pas qu'elle aurait fait ça à d'autres. Pourtant moi je me considère moi-même comme guyanaise. Je suis née ici, je n'ai jamais quitté le département. Je ne pense pas qu'elle aurait [fait] ça à quelqu'un qu'elle consi-

6 Cette vignette clinique tirée d'un fragment d'entretien, réalisé par une étudiante dans le cadre d'une recherche universitaire. Cf. Davezan, M., *Dégradation du travail social*, Mémoire pour l'obtention du Master 2, "Pratique et ingénierie en éducation, travail et action sociale", ESPE de l'Université de Guyane, 2015.

dérait vraiment comme Guyanais (...). Voilà j'ai un nom Brésilien et l'habitat ne favorise pas.

Cette observation convoque d'emblée les relations interethniques. Faisant allusion à l'origine créole la contrôleuse, celle-ci aurait agi, selon Christina, selon un schéma qui positionne le groupe créole dans un rapport de domination par rapport à d'autres groupe socio-ethniques composant le territoire. Le lieu de résidence et la nationalité brésilienne sont vécus et relatés ici comme un stigmate qui oriente les conduites. Mais suivons progressivement la teneur des interactions pour en identifier les composantes représentationnelles et leur tonalité affective et discriminatoire éventuelle.

Elle est venue, y'avait un anniversaire de ma fille Tina. Elle a dit "ah tiens, il y a des ballons, c'est la fête et après": "tout ça!". Et elle me dit: "j'ai vu que vous avez fait un autre enfant, alors que vous avez déjà un paquet".

La fête, dans un contexte de misère, représente une dissonance aux yeux de la contrôleuse. Le "tout ça!" vient signifier l'étonnement comme si ce "signifiant" de fête représente déjà un doute quant à la réalité véritable des conditions de vie de l'allocataire. Le commentaire relatif à un enfant né récemment alors que l'allocataire en a déjà "un paquet" révèle une déshumanisation de la famille et une volonté d'atteindre la personne.

Alors elle a dit: "ah oui, oui, d'accord". Mais en fait ça empiré après. Elle a dit: "oui votre sexualité, tout ça, avec toutes les maladies qui courent" (...) Voilà, comme j'ai plein d'enfants, je fais plein de sexe!

Avec cette dernière intervention, l'intrusion dans la vie intime devient encore plus forte, plus violente. La sexualité soulignée ici fait écho par rapport aux représentations dominantes, déjà soulignées dans la deuxième et troisième section de ce chapitre. Quant à la référence aux maladies, elle entre en résonance avec une autre représentation

dominante relative aux migrants et migrantes comme source d'introduction des maladies infectieuses les plus graves, sur le territoire. Ainsi, si la Guyane est devenue une *“zone d'épidémie généralisée, c'est-à-dire que le virus ne se limite pas à certains groupes à risque”* (NACHER; MORIAME, 2007), inquiète, c'est principalement à cause des étrangers selon les RS locales.

Christina n'est pas restée passive face à autant d'insinuations et autant d'humiliations. Mais, sa réaction a conduit au durcissement de la conduite arbitraire de l'agent de contrôle:

Eh bien ce qui s'est passé: la dame m'a coupé mes allocations familiales pendant presque 6 mois. Et j'ai été dans une galère pas croyable! Je suis même arrivée à l'association pour donner des aliments. En plus j'avais mon bébé qui avait deux mois. J'ai dit j'ai un bébé, je n'ai pas d'argent pour acheter du lait. On m'a dit: “ben faites-lui de la purée”.

Effectivement, n'ayant pas accepté d'endosser le rôle de l'assisté qui se soumet à un l'arbitraire d'un pouvoir qui dépasse ses prérogatives et qui s'affranchit du cadre institutionnel, Christina a tenté d'introduire la loi:

J'ai un paquet, mais excusez-moi de mon paquet je m'en occupe. “Je m'en occupe de mon paquet!” Et je pense pas que vous êtes habilitée pour parler aux gens comme ça, parce que vous venez chez moi pour m'insulter.

Mais de toute évidence, cela n'a pas suffi. Bien au contraire. Christina bataillera pendant plusieurs mois pour tenir, se sortir d'affaire. Son combat rappelle la figure de la débrouillarde, évoquée dans la section précédente. Elle a dû se débrouiller pour subvenir aux besoins de ses enfants d'une part, et pour recouvrir ses droits d'autre part. Et elle y parviendra, non pas selon une procédure normalisée que devrait permettre un recours cadré, mais en faisant intervenir “une connaissance”,

un “filon” selon le langage local. Autrement le “dossier” aurait trainé encore plus longtemps.

Pour finir, trois observations majeures s’imposent. La première renvoie à une recontextualisation de la conduite professionnelle déviante de la contrôlease. La deuxième concerne la résistance de l’allocataire. Enfin la troisième concerne l’épilogue de l’histoire.

L’analyse de la conduite de la contrôlease n’est pas un cas isolé. Bien des agents du service public en Guyane, assez majoritairement créoles, s’autorisent des libertés avec la loi. Ils s’érigent en justicier voulant redresser une situation jugée, à leurs yeux, comme abusive. Selon un rapport de recherche: “Les agents sont parfois très remontés contre les Haïtiens et les Brésiliens”. “Souvent les étrangers peuvent obtenir plus que les Guyanais qui travaillent honnêtement et qui développent son pays” (CRPV, 1988). Des travaux portant sur l’accès aux soins en Guyane relèvent des pratiques similaires. “Nombre d’agents de la Caisse d’assurance maladie de la Guyane déplorent que les étrangers, [...] saturant les services; et en tant que citoyens guyanais, ils s’irritent de ce que ces mêmes usagers, par leur précarité socioéconomique qui en fait des prétendants à l’aide sociale, donc des “non-cotisants”, déstabilisent l’ensemble du système social” (CARDE, 2012, p. 44).

La résistance de Christina mérite encore une mise en sens. Elle incarne une position de dominée liée à une triple vulnérabilité: sociale, ethnique et genrée. Leur imbrication renvoie au concept d’intersectionnalité (BILGE, 2009). L’intéressée exprime une conscience précise de ce qui s’est joué pour elle dans son interaction avec la contrôlease. Sa déconvenue, elle se l’explique: “*C’était vraiment parce que je lui avais tenu tête*”. Tenir tête, cela signifie défier, faire face. Le *Dictionnaire du centre national de ressources textuelles et lexiques* donne les synonymes “résister”, “protester” et se “révolter”. Tous ces verbes convergent vers un refus d’une assignation identitaire, celle de “Femme”, “étrangère”, de “petite vertu”, “vivant au crochet de la Société”, “pro-

fitant du travail des autres”. Effectivement, l’assistance aux pauvres s’est toujours accompagnée de “techniques de contrôle, de sanction et d’imposition des normes qui ont investi progressivement le corps, la santé, les façons de se nourrir et de se loger, les conditions et l’espace de vie des familles populaires” (PAUGAM, 1991, p. 76). Cependant, les postures et stratégies des personnes “assistées” peuvent s’inscrire dans une logique de soumission, mais elles peuvent aussi se traduire par une distanciation sociale et la défense d’une autre identité, que celle prescrite par le pouvoir de contrôle. Ce fut le cas de Christina.

Quant à l’épilogue de l’histoire, elle donne à réfléchir. Elle paraît refléter un aspect significatif du fonctionnement social, tout à fait en concordance avec le déroulé même de la situation. Ce n’est pas au moyen d’un recours légal, suivant une procédure formalisée, donnant droit à une révision de la situation, que Christina a obtenu le recouvrement de ses droits. Mais au moyen d’une connaissance, une ressource qui relève d’un capital social, lui-même, inégalement réparti dans la société. La situation globale montre que Les régulateurs classiques des organisations de l’État (règles, hiérarchie, déontologie, recours) échouent ici dans la mise en conformité du fonctionnement réel avec la charte prônant l’équité, la confiance, la fiabilité et la responsabilité. À moins que cette faiblesse ne vienne nous dire quelque chose d’autre, de plus profond, sur les mutations contemporaines du lien social. Ces mutations renvoient à un affaiblissement de la fonction symbolique, régulatrice des institutions et du vivre-ensemble (à moins que les institutions, via certains de leurs “agentes”, ne deviennent les instruments d’un pouvoir arbitraire désarrimé du registre de la loi). Les individus se trouveraient en conséquence comme livrés à eux-mêmes sans boussole et sans limites. Les passages à l’acte et la jouissance débridée du pouvoir trouveraient alors un terrain favorable.

Conclusion

Partant d'une interrogation sur les représentations sociales de la femme d'origine brésilienne en Guyane française, et d'une conceptualisation centrée sur les notions de stéréotype, préjugé et discrimination, nous effectuons une analyse qui conduit à saisir un certain nombre d'images persistantes, récurrentes affectant la condition de la population concernée d'une part, et à mettre au jour une certaine diversité de leur monde réel d'autre part.

La figure de la femme brésilienne réduite bien souvent à des clichés autour de la sexualité et de la "déviance" est omniprésente tant en Europe qu'en Guyane. Mais les images et les stéréotypes ne se construisent et ne se diffusent pas par hasard. Elles sont tributaires de contextes historiques et de rapports sociaux et ethniques particuliers. En Europe, l'imaginaire colonial au sujet du Brésil fait référence à un monde plutôt de "nature" que de "culture", et l'image de la femme noire avec une sexualité "fantasmée" ont laissé des traces, encore actives aujourd'hui. Les RS au sujet des Brésiliens et des Brésiliennes en Europe sont également marquées, dans un contexte de tensions économiques et de disputes idéologiques autour des immigrés, par la négativité. Les discriminations avérées que connaît la population brésilienne au Portugal en sont une conséquence.

Coté Guyane, la dynamique singulière induite par la proximité géographique et l'asymétrie du niveau du développement social a favorisé une immigration importante, et a aussi généré des peurs et des fantasmes. L'analyse des représentations met au jour la récurrence des thèmes liés à la violence, le séjour irrégulier, l'orpaillage clandestin, dans lequel les femmes jouent un rôle important, la prostitution, l'habitat informel. De telles images ne sont pas gratuites. Elles s'inscrivent dans le contexte de relations interethniques hiérarchisées et tendent à les légitimer et à les perpétuer. Le fait de fixer l'autre dans une "essence" ou une "nature", marquée par la négativité, est aussi un moyen, pas toujours conscient, de le tenir à distance et de se valoriser soi-même.

Nonobstant les déterminants sociologiques et les assignations identitaires qui pèsent sur le déroulement de l'insertion sociale des femmes brésiliennes, celles-ci sont loin de demeurer passives face à la situation qui leur est faite. Bien au contraire. Elles parviennent bien souvent, en fonction de leurs ressources (capital d'avant l'émigration, réseaux d'interconnaissances, représentations de soi et du marché du travail...), de leurs aspirations et leur idéal de vie, à se construire des stratégies et à forger un destin singulier. Les travaux de Dorothées Serges ont permis de donner une illustration très étayée de la diversité des parcours de ces femmes et de dessiner quelques portraits idéal-typiques.

Enfin, souhaitant donner une précision clinique à ces dynamiques collectives et individuelles, l'étude de cas d'une femme brésilienne en prise avec une instance de contrôle de la CAF a permis de mettre au jour cette articulation forte entre le sujet et son environnement ainsi que ses capacités de distanciation et de résistance. Situées dans leur contexte, les interactions entre la contrôleuse, femme d'origine créole et allocataire, femme d'origine brésilienne, révèlent et incarnent les multiples enjeux psychiques (souffrances et humiliations subies par les allocataires, domination et arbitraire de la contrôleuse), et sociaux (représentations, assignations identitaires, rapports de statuts).

Ce dernier cas étudié, ainsi que l'ensemble des cheminements des femmes brésiliennes montrent au moins trois éléments saillants des dynamiques individuelles et des relations intergroupes dans le contexte étudié. Le premier concerne la force, la persistance, les ressorts et les fonctions des stéréotypes dans une situation inégalitaire. Le second concerne les compétences d'appropriation, des personnes, des réalités et des événements et leur potentiel créatif pour forger un destin qui révèle la part d'autodétermination et illustre l'impossibilité de réduction du sujet à un déterminisme quelconque. Enfin, le troisième élément, qui mériterait tout un développement spécifique, concerne la nécessaire prise de conscience et la reconnaissance des apports économiques et culturels de cette immigration et de ses réalités plurielles au-delà des fantasmes encore prégnants à son sujet. Il y va d'un impératif moral.

Mais il y va aussi d'une condition essentielle de la construction du vivre ensemble dans un territoire dont la pluriculturalité et la pluriethnicité sont constitutives de son identité et de sa force.

Références

AZZI, A. E.; KLEIN, O. **Psychologie sociale et relations intergroupes**, Paris: Dunod. 1998.

BERGSON, H. **Le Rire. Essai sur la signification du comique**. Paris: PUF, 1950 (1924).

BILGE, S. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogenes**, n. 225, p. 70-88. 2009.

BISCARRAT L. L'analyse des médias au prisme du genre: formation d'une épistémè. **Revue française des sciences de l'information et de la communication**, n. 3, p. 1-15. 2013. En ligne: <https://journals.openedition.org/rfsic/619?lang=en>.

Consulté le: 30 mai. 2021.

BLANCHARD, E.; RODIER, C. Crise migratoire: ce que cachent les mots. **Plein droit**, v. 111, n. 4, p. 3-6, 2016.

CARDE, E. De l'étranger au minoritaire, de la "métropole" à la Guyane: les discriminations dans l'accès aux soins. **Migrations/Sociétés**, n. 140, p. 35-50, 2012.

CRICKLEY, A. **Le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale examine le rapport du Portugal**. Haut-commissariat des nations unies aux droits de l'homme. 2012.

DAVEZAN, M. **Dégradation du travail social**. Mémoire pour l'obtention du Master 2 "Pratique et ingénierie en éducation, travail et action sociale", ESPE de l'Université de Guyane, 2015.

DE ANDRADE FERNANDES, D. Les femmes brésiliennes dans les journaux européens. Une étude sur la représentation médiatique d'un groupe minoritaire. **French Journal For Media Research**, n. 6, 2016.

DE OLIVEIRA ROMAN, A. Les femmes brésiliennes dans la presse féminine française durant l'Année du Brésil en France: une représentation stéréotypée

et sexiste. **Genre & Histoire**, n. 2, Printemps 2008. En ligne: <http://journals.openedition.org/genrehistoire/333>. Consulté le: 22 avril 2021.

DHUME, F.; HAMDANI, K. **Vers une politique française de l'égalité**. Rapport du groupe de travail "Mobilités sociales". Paris: ministère de l'Emploi, du Travail, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, 2013.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de métaphysique et de morale**. Tome VI, mai 1898.

FERREIRA DA SILVA, B. T. Immigration de jeunes femmes brésiliennes en Guyane française. Entre catégorisations ethno-nationales et stratégies d'intégration dans les "espaces d'intégrabilité de la société d'accueil". **Cahiers internationaux de sociolinguistique**, n. 2, p. 155-180, 2015.

FISCHER, G. N. **Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale**. Paris: Dunod, 1987.

GUYON, S. Des "primitifs" aux "autochtones": savoirs ethnologiques et politiques publiques en Guyane de 1946 à nos jours. **Genèses**, n. 91, p. 49-70, 2013.

JEAN, R. **L'Atlas des populations immigrées en Guyane**. INSEE/ACSE, 2006.

JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

LEYENS, J.-P.; YZERBYT, V.; SCHADRON, G. **Stéréotypes et cognition sociale**. Sprimont: Mardaga, 1996.

LORCERIE, F. Ethniciser l'autre. La culture alibi. In: TESSIER, S. **Familles et institutions: cultures, identités et imaginaires**. Paris: éditions Érès, 2009. p. 45-58.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

NACHER, M.; MORIAME, É. La pression du VIH inquiétante en Guyane. **Antiane**, n. 67, p. 20-23, févr. 2007.

NONATO JUNIOR, R. La géographie et la question régionale: le complexe géographique entre régionalisation et internationalisation de l'espace. **Confins. Revue franco-brésilienne de géographie**, n. 44, p. 1-22, 2020.

PIANTONI, F. **Histoire et mémoire des immigrations en régions et dans les départements d'Outre-mer**. Rapport final pour l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances. 2009.

PAUGAM, S. Les statuts de la pauvreté assistée. **Revue française de sociologie**, v. XXXII, n. 1, p. 75-101, 1991.

QRIBI, A. Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers "La construction sociale de la réalité". **Bulletin de psychologie**, 506, p. 133-139, 2010.

QRIBI, A.; VIE, A. Le travail social à l'épreuve des relations interethniques. Étude de cas d'une femme brésilienne dans le contexte de la Guyane Française. **Empan**, n. 116, p. 110-117, 2019.

REGO, V. A.; CHRISTIANO, C. C. Ces drôles de Brésiliens – L'image du Brésilien dans les émissions humoristiques françaises et portugaises. **DIRE** (Diversité recherche et terrain), n. 1, 2012. En ligne: <http://epublications.unilim.fr/revues/dire>. Consulté le: 28 dez. 2021.

ROSENFELD, M.; GOIS, P.; REYNTJIENS, P.; LENZ, A. Immigration brésilienne en Europe: Dimension transnationale. **Hommes & migrations**, n. 1281, p. 54-63, 2009.

SAID, E. W. **Culture et impérialisme**. Paris: Fayard – Le Monde Diplomatique, 2000.

SERGES, D. **Insertions économiques des migrantes brésiliennes en Guyane française**. Sociologie. Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, 2011.

TAJFEL, H. Human groups and social categories. **Studies in social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

TANIZE, C. **Un Brésil de papier: les représentations du Brésil dans la presse française (1874-1899)**. Histoire. Université Panthéon-Sorbonne – Paris I, 2018.

UZERBYT, V.; DEMOULIN, S. **Les relations intergroupes**. Grenoble: PUG, 2019.

CAPÍTULO 3 / CHAPITRE 3

**CORPOS EM TRÂNSITO:
DIÁSPORA E A EXPERIÊNCIA
DO CORPO FEMININO EM *LA
VIE BIDIM D'AMBROSIA NELSON*,
DE MARIE-GEORGE THEBIA**

Natali Fabiana da Costa e Silva
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Proponho iniciar este capítulo com uma reflexão que pode parecer óbvia para muitas pessoas, sobretudo para aquelas em quem recai o fardo cotidiano das opressões que me proponho discutir aqui. Ei-la: no processo de dispersão geográfica do qual a diáspora é um dos movimentos, a experiência vivenciada pelos corpos de mulheres não só é muito distinta daquela experimentada pelos homens como, por sua vez, pode se configurar como trauma. O risco – que aceito – de incorrer em truísmo quando me proponho a desenvolver esta reflexão deve-se ao fato de que em pleno século XXI, quando ainda é preciso avançar no reconhecimento de identidades de gênero e da violência estrutural que busca seu aniquilamento, nem sempre a experiência dos corpos assoma como fundamental na determinação da diferença.

É fundamental entender que toda prática espacial é genderizada. Denomino de prática espacial tanto os deslocamentos geográficos quanto a vivência espacial das macroestruturas – como parques, pra-

ças, ruas, transportes públicos ou outras coletividades – e das microestruturas – como o local de trabalho e estudo, o lar ou lugares privados ou restritos a um grupo específico. A título de ilustração de uma prática espacial genderizada, seguem alguns exemplos derivados de observações cotidianas, da minha própria experiência ou do compartilhamento de experiências com outras mulheres: uma mulher que caminhe por uma rua ou viela pouco iluminada e pouco movimentada sente medo de ser sexualmente violada. Por esse mesmo motivo, usualmente mulheres evitam cruzar praças ou parques após determinado horário. Nos transportes públicos, é muito frequente encontrar mulheres que tenham sido assediadas por passageiros do sexo masculino¹. No âmbito privado, os espaços da cozinha ou da área de serviço ainda estão muito ligados ao domínio da mulher, muito embora essa mentalidade venha lentamente sendo transformada. Em certos ambientes de trabalho, o peso do machismo se faz sentir em comentários preconceituosos e pejorativos que colocam em xeque a capacidade de liderança e execução de tarefas em razão de uma suposta fragilidade física e emocional do gênero feminino. No ambiente escolar, há quem ainda acredite que os jogos de futebol, no momento das aulas de educação física, são práticas educativas destinadas aos meninos.

Além das distinções de gênero, o espaço também está segregado pela diferença de raça e classe e, nesse sentido, torna-se impraticável pensar em neutralidade espacial. O trânsito de pessoas entre cidades, regiões e países não se furta a essa lógica e, por isso, nos romances de autoria feminina que tematizam a diáspora, um olhar mais atento nessa direção pode revelar duras realidades de discriminação que, no entan-

1 Vale lembrar o Decreto nº 46.072/2017 que institui, desde 30 de agosto de 2017, um vagão exclusivo para mulheres em trens e metrô no Rio de Janeiro. Na capital paulista, a ALESP aprovou PL (175/13) que também prevê a criação de um vagão exclusivo. Essas medidas visam evitar o assédio sexual às passageiras durante as viagens.

to, são frequentemente tensionadas por sujeitas² que se opõem à dominação. Se, como propõe Foucault (1987), o corpo é uma construção discursiva, então, o corpo gendrado e racializado se inscreve na contramão daquilo que tradicionalmente é concebido como corpo político – essencialmente masculino, branco e heteronormativo – para se tornar uma entidade politicamente inscrita em um espaço de transgressão e atravessamentos. O termo “mulher”, portanto, abandona uma designação estritamente biológica para ocupar um lugar identitário, social e político abrindo múltiplas possibilidades de existência.

A diáspora, como prática espacial, tornou-se uma das formulações mais abertas ao entrecruzamento de experiências, a começar pela mudança de significado do próprio conceito. Originalmente, segundo Kachig Tölölyan (2011), diáspora referia-se à dispersão dos povos judeu, armênio e grego. Para outras mobilidades, o termo mais amplo a ser empregado seria dispersão, que compreenderia os movimentos de deslocamento, migração, mobilidade geralmente associados à busca de empregos, terra, cidadania, melhores condições de vida, entre outras. Para ele, uma série de eventos estaria ligada à mudança do conceito, como o movimento negro nos Estados Unidos na década de 1960, que trouxe à tona os termos *African-Americans* e *African Diaspora*; a aprovação do *Hart-Celler Immigration and Nationality Act of 1965* no congresso estadunidense, que retira as leis de imigração restritivas estabelecidas em 1923 e 1924, aumenta o número de imigrantes permitidos no país, além da ampliação para imigração não europeia; implementação de medidas para a integração dos imigrantes sem necessariamente insistir em sua assimilação cultural; a viagem do navio *SS Empire Windrush* do Caribe

2 O substantivo “sujeito”, na língua portuguesa, não sofre variação de gênero. Todavia, minha opção por desobedecer a norma padrão e empregar palavras como “sujeita” ou “sujeite” justifica-se por compreender que a língua traz em si uma dimensão política. Quando identidades não são representadas pela norma gramatical que compõe a língua, isso significa dizer, em outras palavras, que há ali uma violência epistemológica contra sujeites que historicamente se deparam com a tentativa de silenciamento. Endosso, portanto, a posição de Grada Kilomba quando diz que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana” (KILOMBA, 2019, p. 14).

para a Inglaterra, em 1948; e a independência dos países pertencentes ao antigo império britânico e francês.

Retirado de seu contexto original, o que ocorreu com o binômio diáspora/dispersão foi uma sinédoque, em que a parte acaba assumindo o todo. Hoje, diáspora também compreende movimentos transnacionais que engendrem um tipo de dispersão calcada em identidades étnicas e/ou raciais por meio de comunidades que cultivam um sentimento de pertencimento à terra natal mantendo seus laços até, pelo menos, três gerações. Tölölyan também observa que a diáspora se atrela a histórias de colonialismo e imperialismo e estabelece o agenciamento das culturas que atravessam sujeitos/sujeitas diaspóricas/diaspóricas:

Na minha opinião, um grupo de migrantes transnacionais se torna um grupo diaspórico quando seus membros desenvolvem alguma distância familiar, cultural e social de sua nação, mas continuam a se preocupar profundamente com ela não apenas por motivos de parentesco e filiação, mas pelo compromisso com certas afiliações escolhidas. Os estudos transnacionais contemporâneos sabem que a pátria é facilmente alcançada por telefone, vídeo e avião, e que o espaço social transnacional é o espaço no qual os sujeitos diaspóricos ainda se sentem mais em casa (TÖLÖLYAN, 2011, p. 11)³.

A ideia de pertencimento ao país de origem encetada por Tölölyan dialoga com aquilo que Stuart Hall (2018) denomina de “comunidades transnacionais” ou “família ampliada”, termos que mobilizam tanto uma rede distendida de relações culturais quanto o local da memória como marca de entrelugar. Contudo, embora haja uma forte associação com as culturas de origem (até mesmo na segunda ou terceira geração), a identificação dos sujeitos/sujeitas diaspóricas/diaspóricas, segun-

3 Tradução do original: *In my view, a collection of transnational migrants becomes a diaspora when its members develop some familial, cultural and social distance from their nation yet continue to care deeply about it not just on grounds of kinship and filiation, but by commitment to certain chosen affiliations. Contemporary transnational studies knows that the homeland is reached easily by telephone and video and airplane, and that the transnational social space is the space in which the new immigrants still feel most at home.*

do Hall, não acontece exclusivamente com os locais originários, o que os abre para identidades múltiplas. Não à toa, ele registra a dificuldade sentida pelos que retornam em se conectar a suas comunidades, como uma espécie de “sensação familiar e profundamente moderna de deslocamento” (p. 29) que, por sua vez, revela a capacidade da formação de zonas de contato culturais, de transculturação e criouliização dos sujeitos/sujeitas.

Doreen Massey (2013), para quem o espaço é relacional, considera que todo deslocamento é atravessado por relações de poder e práticas culturais. Não à toa, na literatura diaspórica de autoria feminina, o agenciamento de identidades culturais múltiplas encontra-se frequentemente ligado à narração sobre violência de gênero e raça que atravessa a experiência de mulheres. Diante disso, não é difícil desconfiar dos motivos pelos quais até hoje o corpo feminino continua a ser um ponto negligenciado no pensamento filosófico ocidental dominante. Ora, corpos de mulheres são um entrelaçamento de sistemas de opressão social, racial e de trocas econômicas: sua inscrição legal (ou, muitas vezes, ilegal) é peça fundamental na engrenagem do capitalismo porque neles pesam a mão de obra barata do mercado sob a justificativa fajuta da fragilidade, da maternidade ou de qualquer outra invencionice falsa e opressora do patriarcado.

O desejo de lançar luz sobre corpos de mulheres em sua experiência diaspórica surge, então, como maneira de entender seu papel no movimento transnacional da cultura e do capital, o modo como essas alteridades articulam as diferenças raciais e de gênero, de que maneira a sociedade patriarcal é atravessada por esse trânsito e os motivos que se escondem por detrás da necessidade renitente de silenciamento. Esses questionamentos levam em consideração um conjunto inumerável de identidades e, portanto, consideram fundamental o reconhecimento de epistemologias plurais e o descentramento de saberes. Assim, para ilustrar essas breves reflexões sobre a experiência de deslocamento dos corpos femininos, proponho a análise da obra *La vie bidim d'Ambrosia Nelson* (2016), da escritora Marie-George Thebia, pois ela traz

em sua urdidura a identidade crioula da Guiana Francesa⁴ não apenas desde o título, em que mescla a língua francesa e crioula, como em *bi-dim*, que significa resistência, mas também pela perspectiva, no presente da enunciação, de uma *fanm djòk*, expressão que pode ser traduzida do crioulo como mulher forte, determinada e empoderada.

O romance narra a vida de Ambrosia Nelson, jovem nascida em Regina, interior da Guiana Francesa. Após a morte de seu pai, a mãe arranja-lhe, com muito esforço financeiro, uma viagem para Paris, pois entende que as perspectivas de trabalho e estudos na “metrópole”⁵ representam uma importante chance para a filha se estabelecer econômica e profissionalmente. Com pouca experiência de vida, na embarcação que a conduz a Paris, Ambrosia tem contato pela primeira vez com a distinção de raça, pois observa que brancos se hospedam na ala mais nobre enquanto os passageiros racializados, como ela, ocupam os estratos inferiores do navio. Percebe que as únicas pessoas brancas que se acercam dela são homens à procura de algum entretenimento e, por fim, dá-se conta de que o tom de sua pele, mais claro em relação a outras mulheres negras, é considerado um atrativo por esses mesmos homens que buscam garotas para seu divertimento. Assim, para a protagonista, a travessia significa a uma só vez, consciência do colorismo e da diferença de classe, gênero e raça.

A chegada em território metropolitano não é menos traumática que a viagem. Sozinha na capital francesa, ela precisa ir em busca de trabalho. Dirige-se a um centro de acolhimento de imigrantes, onde lhe dariam informações sobre uma vaga de emprego que a mãe havia negociado antes de sua chegada. Porém, os recentes conflitos sociais e políticos na Argélia em favor da independência do país provocara uma grande onda de imigração de argelinos em fuga dos conflitos armados, de modo que o trabalho arranjado para Ambrosia havia sido

4 A Guiana Francesa é um departamento ultramarino da França localizado na região amazônica da América do Sul. Trata-se de uma região que faz fronteira com o estado do Amapá, no extremo norte do Brasil. Além da língua e cultura francesa, o crioulo enquanto identidade linguística e cultural prevalece em 100% do território.

5 O termo “metrópole” é comumente empregado na França até os dias atuais para distinguir o que se chama de “França metropolitana” em relação aos Departamentos Ultramarinos.

transferido para outro imigrante. Sem grandes perspectivas, as vagas de emprego disponíveis ofereciam serviços de limpeza mal remunerados. Aqui, a narrativa se torna um tanto rocambolesca, e Ambrosia passa a viver sob os cuidados de uma governanta que a impedira de procurar serviço na casa da família Rougon-Macquet sob a alegação de que suas funcionárias eram frequentemente vítimas de violência. Protegida por Ginette, a governanta, e um artista que, impressionado com a beleza da protagonista, lhe pagava para que ela posasse para seus quadros, Ambrosia gozou de relativa tranquilidade por um curto período.

Contudo, submetida a trabalhos exaustivos e pouco acesso a cuidados médicos, Ginette falece por exaustão. Pouco tempo depois, o artista é assassinado em um crime de homofobia. Novamente solitária, Ambrosia não vê solução a não ser aceitar a vaga de empregada doméstica na casa dos Rougon-Macquet. Serviço de tempo integral, baixa remuneração, condições de moradia insalubre e assédio do patrão, que a estupra e a espanca. A cozinheira da família a auxilia em sua fuga e a ajuda a reconstruir a vida. Nessa nova fase, a protagonista consegue emprego no chão de fábrica e, ao lado de inúmeras trabalhadoras e trabalhadores, organiza movimentos por melhores salários e condições de emprego. Além disso, toma conhecimento das reivindicações independentistas dos argelinos e passa a dar apoio as suas manifestações, atenta-se para as assimetrias entre a metrópole, as colônias e os departamentos ultramarinos e, por fim, ganha clareza de que os cidadãos franceses oriundos das colônias, da Guiana Francesa ou das ilhas do Caribe são tratados como segunda classe por um governo que se pretende republicano.

A narrativa engloba tanto o plano pessoal – uma vez que Ambrosia se casa duas vezes e, em ambas as relações, vê-se coagida pelo machismo de homens que tentam, sem êxito, impedi-la de prosseguir com os estudos e de alçar voos profissionais mais altos – quanto o plano político, por meio de um enredo que valoriza os saberes e a cultura crioula, destacando sobretudo o papel de mulheres *djòk*, cuja resistência se faz sentir diante das imposições racistas e genderizadas. “*Fanm Regina*

ka fann tchou lavi!” – traduzido como “mulheres de Regina riem-se da má sorte, pois a despeito dela, seguem em frente” – torna-se um *leitmotiv* que acompanha a narração da trajetória de Ambrosia até sua velhice.

A ancoragem teórica no feminismo decolonial permite analisar o romance de Thebia a partir de uma ideia denominada de *economia dos corpos esgotados*. Trata-se de um pensamento ligado às reflexões de Françoise Vergès (2019), cujos esforços consistem em mostrar que a engrenagem do capitalismo tal como ele existe hoje é consequência do trabalho (mal) remunerado de mulheres, em sua maioria, racializadas. Ela também propõe que o uso desses corpos, que se esgotam exauridos pelo trabalho de condições precárias, está na base da acumulação primitiva de capital, seja pela exploração da mão de obra assalariada das mulheres, seja pela escravização de corpos negros. Vale ressaltar que mulheres negras não somente desempenhavam trabalhos forçados como também eram expostas ao abuso sexual e físico de homens brancos, além de serem obrigadas a gerarem filhos, uma vez que eles significavam aumento da mão de obra do “senhor”.

O feminismo decolonial leva em consideração os saberes plurais daquelas que estão em situação de vulnerabilidade social, econômica, política e física colocando-se à escuta de suas condições. Questiona a pauta de feministas que se preocupam estritamente com a igualdade no mercado de trabalho em relação aos homens por entender que essa preocupação fundamental não leva em consideração as mulheres mais exploradas que desde sempre trabalharam para garantir a própria subsistência e/ou a de sua família. Para estas, mais do que a preocupação em fazer parte do mercado de trabalho, impõe-se a necessidade de que lhe sejam garantidas condições humanizadoras para o exercício de seu ofício. Para elas, à desigualdade no mercado de trabalho em relação aos homens soma-se a desigualdade no mercado de trabalho em relação às mulheres brancas.

Todos os dias, em todo lugar, milhares de mulheres negras, racializadas⁶, “abrem” a cidade. Elas limpam os espaços de que o patriarcado e o capitalismo neoliberal precisam para funcionar. Elas desempenham um trabalho perigoso, mal pago e considerado não qualificado, inalam e utilizam produtos químicos tóxicos e empurram ou transportam cargas pesadas, tudo muito prejudicial à saúde delas. Geralmente, viajam por longas horas de manhã cedo ou tarde da noite. Um segundo grupo de mulheres racializadas, que compartilha com o primeiro uma interseção entre classe, raça e gênero, vai às casas da classe média para cozinhar, limpar, cuidar das crianças e das pessoas idosas para que aquelas que as empregam possam trabalhar, praticar esporte e fazer compras nos lugares que foram limpos pelo primeiro grupo de mulheres racializadas. No momento em que a cidade “abre”, nas grandes metrópoles do mundo, mulheres e homens correm pelas ruas, entram nas academias, salas de yoga ou meditação. Aderindo ao mandato do capitalismo tardio, que exige manter os corpos saudáveis e limpos, essas mulheres e homens, na sequência de seus treinos, tomam um banho, comem uma torrada com abacate e bebem um suco detox antes de prosseguirem com suas atividades. Chega então a hora em que as mulheres negras e racializadas tentam encontrar um lugar no transporte público para seus corpos exauridos. [...] “O” proprietário do corpo invisível é uma mulher negra, cujo esgotamento é a consequência da lógica histórica do extrativismo que construiu a acumulação primitiva do capital – extração de trabalho dos corpos racializados e das terras colonizadas. Essa economia do esgotamento dos corpos está historicamente ancorada na escravatura, período no qual o ventre das mulheres negras [...] foi transformado em capital (VERGÈS, 2020, p. 18-19).

6 Para Vergès, o termo “racializado” inclui outras designações identitárias além da negra, como a latino-americana, a parda, a árabe etc.

A economia dos corpos esgotados está calcada na continuidade de formas coloniais de dominação produzidas pelas estruturas econômico-políticas. O capitalismo, tal como se configura hoje, é corolário do controle da economia, da natureza e recursos naturais, do gênero e sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Parasitário, o lastro de destruição oriundo dessa prática exploratória é também responsável pela constituição da modernidade europeia, conforme apontam os intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), do qual fazem parte Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh entre outros. Assim, não teriam sido os países europeus que trouxeram a modernidade para o chamado Novo Mundo, ao contrário, a construção do estado moderno europeu se deu às custas da espoliação de nossos povos e riquezas, em um ato forçado que envolveu (e envolve) gênero, raça e trabalho. É por isso que, para os pensadores do Grupo M/C, as palavras modernidade/colonialidade são inseparáveis.

O giro decolonial, ou seja, “o processo de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105) é justamente o questionamento desse ponto de vista eurocêntrico implantado com tanto sucesso que chega a se naturalizar entre nós. Em *La vie bidim d’Ambrosia Nelson*, o giro decolonial pode ser sentido pelo processo de transformação do olhar da protagonista que, inicialmente, idealiza a “metrópole” como o local onde impera justiça e igualdade, mas que, paulatinamente, passa a captar com olhos dissolutos a perspectiva estereotipada do “metropolitano” em relação a sua terra natal.

Ambrosia destitui-se da fantasia de uma França republicana e receptiva à diversidade étnica e cultural à medida que é atirada aos dispositivos de apagamento identitário e de exploração do trabalho. Na condição de mulher racializada, o trabalho que desempenha deve permanecer invisibilizado e as chances de lograr uma educação superior são dificultadas apesar de sua nacionalidade francesa. Gênero e raça se antepõem ao direito do exercício pleno de cidadania. Para Vergès, “a escravatura fabrica vidas supérfluas, nas quais nem a vida nem a morte importam, corpos-húmus ao capitalismo” (2020, p. 20) e, como consequência disso,

um dos paradoxos produzidos pelo capitalismo é a proliferação de vidas “descartáveis” que, no entanto, são essenciais para o funcionamento de qualquer sociedade.

As marcas da diáspora se fazem sentir, sobretudo, nos corpos negros femininos, pois eles estão situados no entrecruzamento de signos culturais e políticos que se inscrevem, como afirma Sandra Regina Goulart Almeida (2015, p. 121) em um espaço domesticado e selvagem a um só tempo. “É domesticado porque foi ao longo dos anos um espaço culturalmente codificado por inscrições e opressões, e é um espaço selvagem no sentido que é um signo de transgressão, oposição, resistência e desejo”. A resistência e a transgressão da *fanm djòk* narrada no romance se estabelece à medida que Ambrosia se rebela contra os mecanismos de exclusão da “metrópole” e busca penetrar pelas fissuras do sistema e fazer valer seus direitos franceses. Essa vida *bidim*, anunciada desde o título, é gestada a partir do momento em que entra no navio em direção à França. No imenso espaço do oceano nascem as diferenças, mas nele também cabem todas as possibilidades. A diáspora, como locus da movência, ocupa um espaço liminar em que o ambivalente, o diverso, o múltiplo imperam.

Não deixa de ser risível o modo como se entabula a visão republicana francesa. No afã de se construir um discurso uníssono em relação à identidade nacional, percebe-se também o entronizamento da branquitude, cuja identidade depende da exclusão do Outro/da Outra. Essa identidade branca é relacional por natureza e, assim, define-se racialmente a partir daquilo que o Outro/a Outra não é. Trata-se, para Grada Kilomba, de uma defesa de mecanismo do ego, que significa dizer, em outras palavras, do processo de afirmação de uma identidade supostamente superior em detrimento de outra. Para ela, isso ocorre quando há uma recusa em reconhecer em si próprio as mazelas de sua condição e, desse modo, a identidade – no caso, a negra –, “torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si

mesmo” (2019, p. 38). Nesse sentido, é o/a sujeito/sujeita negro/negra que se torna o/a agressor/agressora, enquanto o/a sujeito/sujeita branco/branca é vitimizado/vitimizada. Diante disso, “não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser” (2019, p. 38).

Ouso dizer, portanto, que no imaginário “metropolitano” francês, onde *nos ancêtres les Gaulois*⁷ deram origem à identidade francesa nacional, há um completo estranhamento em relação a uma França sul-americana, situada no coração da floresta amazônica, como é o caso da Guiana Francesa. Esse estranhamento estende-se, obviamente, aos demais Departamentos que compreendem ilhas no Caribe, África, Oceania e Antártica. Penso ainda que seja possível falar em uma espécie de esquizofrenia que acomete a França “metropolitana”. Explico-me: uma vez que a etimologia da palavra esquizofrenia se situa no grego antigo e significa separação, quebra, divisão e que, em termos clínicos, caracteriza-se por pensamentos ou experiências que parecem não estabelecer contato com a realidade, como equacionar a diferença entre o que se concebe como um legítimo francês e as identidades plurais nos Departamentos?

Como ilustrado no romance de Thebia, Ambrosia é francesa, porém, não necessariamente reconhecida como tal. A legislação que rege a nação também deveria regular a vida dos migrantes franceses que partem dos Departamentos em direção à capital do país, mas a eles são destinados o tratamento de exclusão, de invisibilidade, de exploração, de apagamento cultural. Suas “vidas supérfluas”, seus “corpos-húmus ao capitalismo”, como descreve Vergès, constituem a ameaça, o perigo, o sujo, mas também, o excitante, o desejável. Enquanto isso, na outra ponta, a branquitude olha “para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa” (KILOMBA, 2019, p. 37). Nessa diferença reside aquilo que Grada Kilomba intitula de “outridade”.

7 Tradução: “nossos ancestrais, os gauleses”.

Stuart Hall (2018) entende que a ideia de nação compreende tanto aquilo que designa uma entidade política quanto uma comunidade imaginada. Para pensar a França como nação, é preciso, portanto, entender as clivagens existentes entre as diversas comunidades que a constituem. A existência dessas diferenças se faz presente também na linguagem cotidiana, no ramerrão dos usos da língua que revelam, mesmo sem pretensão, a dimensão política que fixa e perpetua relações de poder. Um exemplo disso é o termo que se popularizou ao tentar definir as diferenças de condições sociais entre os franceses da “metrópole” e dos Departamentos: o “négropolitain” que, em oposição a “métropolitain” deslinda a violência que (mal) se esconde sob o verniz da liberdade, igualdade e fraternidade.

No romance em questão, o uso recorrente do crioulo na urdidura narrativa parece trazer um subtexto de resistência e subversão da condição de outridade. Vale lembrar que “a língua nos informa constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana” (KILOMBA, 2019, p. 14). Desse modo, é importante compreender o que significa uma identidade existir na própria língua e se exprimir por meio dela: trata-se de uma contenda, de uma guerra contra a violência das terminologias linguísticas que fixam como erradas identidades minoritárias. Em certo ponto do romance, depois de já ter vivido todo tipo de assédio e ter sido exposta a duras realidades de *la vie parisienne d’un négropolitain*⁸, o narrador heterodiegético assim a descreve:

En descendant, pour aller voir où en était la fermeture, elle réprima ses larmes. Quand elle se vit dans le grand miroir qui surplombait le bar, elle eut une vision. Elle avait le même rictus chaque foi que sa mère prenait les choses en

8 Essa expressão, que traduzo como “a vida de um negropolitano em Paris”, remete ao título do livro do congolense Gaspard-Hubert Lonsi Koko, publicado em 2017 pela Editora Afnil.

main, quand famn di Régina ka fend tchou a lavi! (THEBIA, 2016, p. 251)⁹.

Estamos diante do reconhecimento da protagonista em relação a sua força. Apesar das lágrimas, ela segue resolvida, enfrentando as dificuldades que se amalharam ao longo de sua trajetória em Paris. É o momento em que ela, até então muito ligada à memória do pai – inclusive amiúde identificando-se como a filha de Érasme – dá-se conta, pela primeira vez, da ancestralidade que lhe percorre as veias e se percebe, então, agindo do mesmo modo como a mãe no enfrentamento dos percalços. A apoteose desse reconhecimento ocorre pela frase em crioulo e, mais importante, sem tradução para o francês: *quand famn di Régina ka fend tchou a lavi*¹⁰! Em seguida, a focalização interna na protagonista reforça o sentimento de empoderamento de Ambrosia:

Ce n'était plus la petite chabinette d'Érasme, mais timoun (l'enfant de) Philomène, famn djòk, famn baton, famn poto mitan! (la femme puissante, femme bâton, femme pilier) (THEBIA, 2016, p. 251)¹¹.

A identificação com a mãe e o tributo à ancestralidade feminina agora se completam. Ambrosia é filha de Philomène, é descendente da linhagem *djòk* de mulheres empoderadas, pilares de sustentação da família. Como a mãe, Ambrosia também cria um filho sozinha; como a mãe, ela também sofre as dores da saudade e do distanciamento geográfico; como a mãe, ela também entende a importância do papel das mulheres diaspóricas no movimento transnacional da cultura e do capital. O pe-

9 Tradução minha do original: “Descendo as escadas para se certificar do encerramento do expediente, ela sufocou as lágrimas. Quando se viu no grande espelho que dava para o bar, teve uma visão. Tinha o mesmo sorriso de sua mãe cada vez que ela resolvia os problemas sozinha, quando *famn di Régina ka fend tchou a lavi!*”.

10 Frase traduzida anteriormente: “mulheres de Regina riem-se da má sorte, pois a despeito dela, seguem em frente”.

11 Tradução minha do original: “Não era mais a pequena *chabinette* de Erasmus, mas *timoun* (a filha de) Philomène, *famn djòk, famn baton, famn poto mitan!* (mulher poderosa, mulher bastião, mulher pilar)”. *Chabin* (substantivo masculino), *chabine* (substantivo feminino) e *chabinette* (substantivo feminino e no diminutivo) são termos em crioulo para designar pessoas de pele clara, mas com traços africanos.

queno parágrafo que finaliza o romance resume a trajetória de mulheres plurais. Também elas habitam o lócus da movência, circulam pelo território liminar tecido na rede de saberes ancestrais e experiências compartilhadas: “*Fanm ka fann tchou lavi. En quelques mots la quintessence du courage et de l’adversité...*”, que traduzo por “mulheres corajosas face às dificuldades da vida. Em poucas palavras, a quintessência de coragem e adversidade...”, traz a língua crioula e a francesa como em uma espécie de negociação que encerra um sentido transgressor, pois o crioulo “corrompe” a língua oficial da nação e arrola para si o direito de existir.

Pensar a diáspora é lançar luz sobre as complexidades e contradições existentes dentro do estado Francês. Se ela pressupõe, entre outras questões já abordadas aqui, uma mobilidade transnacional, como conceber o percurso entre Guiana Francesa e França “metropolitana” como um movimento diaspórico? Essa via de pensamento só é possível tendo em vista aquela espécie de esquizofrenia que acomete a França “metropolitana”. Ambrosia não cabe, em pé de igualdade política e cultural, no mesmo país do “metropolitano” ou da “metropolitana”. Ela é a Outra, a estrangeira, aquela que não descende dos ancestrais gauleses porque tem origem em África, aquela cuja língua materna não é somente o francês. E é por isso que a extenuação de seu corpo não cabe nas discussões de política ou saúde pública, que os cargos de destaque ou os bancos escolares de alta qualificação não sejam pensados para ela. Nesse espaço de (não)pertencimento nacional, seu lugar está garantido na economia dos corpos esgotados.

A França “metropolitana” é, contudo, uma criação da diáspora. A via para a modernidade do Estado francês é marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo racismo, pela exploração, pelo longo período de dependência colonial. O Estado francês nasce da violência e através dela. Ele repousa sobre aquilo que caracteriza a fronteira de exclusão, a construção da outridade, daquilo que é permitido e daquilo que não é permitido existir como “normal”. No arco temporal que compreende os movimentos diaspóricos, desde o tráfico de humanos para trabalho escravizado à busca de melhores condições de vida, de emprego, entre outros, os corpos de mulheres racializadas

são os que mais têm sofrido as consequências dos atravessamentos políticos e de poder, dos sistemas coercitivos que regulam os espaços de circulação. Vivendo nas dobras da opressão, contudo, em cada constelação da diáspora – seja ela crioula, africana, asiática, latino-americana –, onde houver o pensamento *djòk*, medrará a resistência. *Fanm ka fann tchou lavi!*

Referências

ALMEIDA, S. R. G. **Cartografias contemporâneas: espaço, corpo, escrita**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 98-117, maio/ago. 2013.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: UBU Editora, 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, S. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. *In: Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2018. p. 27-55.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

THEBIA, M.-G. **La vie bidim d'Ambrosia Nelson**. Paris: L'Harmattan, 2016.

TÖLÖLYAN, K. Diáspora studies: past, present and promise. **IMI Working Paper Series**, n. 55, p. 1-14, 2011. Disponível em: <https://www.migrationinstitute.org/publications/wp-55-12>. Acesso em: 10 mai. 2021.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: UBU Editora, 2020.

CAPÍTULO 4 / CHAPITRE 4

CRÉOLISATION EN GUYANE FRANÇAISE: UN JEU DIALECTIQUE

Arnaldo Rosa Vianna Neto
Universidade Federal Fluminense – UFF

I – Dialectique

Si l'on pense aux cultures en contact qui façonnent l'identité culturelle en Guyane française, il nous faut présenter une réflexion autour de concepts qui essaient d'appréhender la structure du monde et de l'étudier dans sa complexité discursive, à l'exemple de la dialectique héraclitéenne, ainsi que du chaos-monde, de l'opacité et de la créolisation d'Édouard Glissant. Des concepts développés à partir d'une pensée qui méprise la notion d'essence et soutient qu'il existe une mutabilité, résultante de plusieurs processus continus, qui exprime ce que le monde est, comme nous enseigne Héraclite d'Éphèse[1] dans ses fragments. Tels processus sont issus d'une relation composée du duel entre les contraires qui génère de nouvelles caractéristiques d'après le penseur grec considéré comme l'un des "pères" de la dialectique. À son tour, chez Glissant, les concepts sélectionnés expriment, entre autres perceptions d'entendement qui permettent d'organiser les connaissances, une pensée décentralisée et conflictuelle qui s'impose contre le discours totalisant et monologique de l'Occident dans le scénario pluriel des cultures contemporaines. En croyant, donc, que la pensée dialogique est le fondement de la pensée complexe dans un scénario qui comprend plu-

sieurs éléments ayant de nombreux rapports entre eux, il est question de connaître les enjeux qui *œuvrent* la tension de l'univers antagonique producteur de différents *éthè* lesquels constituent l'espace francophone aux Amériques. À ce propos, l'humaniste Robert Jouanny écrit:

[...] que, si l'espace francophone existe comme un phénomène sans doute unique, c'est plutôt comme un espace mouvant et difficilement saisissable, soumis à des lois et à de conditions d'incessante évolution, propres à chacun de ses occupants et résultant de la convergence entre des données historiques ou géographiques et des motivations individuelles ou collectives: un espace relatif, à la fois idéologique, esthétique et linguistique, lieu d'interfaces culturelles [...] (JOUANNY, 2000, p. 7).

Le rapport aux dialogues entre les différentes cultures qui convergent et divergent dans ces lieux d'interfaces culturelles peut être abordé, certes, de bien des manières, mais on ne fera ici que détacher les relations entre Créoles (surtout les constituants culturels africains et noirs) et Français. Dans ce cadre, pour mieux comprendre les complexes liaisons, les échanges qui se produisent dans ces interfaces, en particulier les chocs culturels entre deux systèmes majeurs, le français et le créole, et les limites communes à eux qui, dans leur coexistence, aident à mieux saisir l'identité socioculturelle en Guyane, il faut considérer l'importance d'une poétique de la relation (GLISSANT, 1990) qui explique, grâce à l'exercice d'une pensée complexe, l'identité composite dans des régions créolisées et ses relations avec la culture française, comme en Guyane, située, d'après Glissant, dans:

[...] l'Amérique que l'on pourrait appeler la *Neo-America* et qui est celle de la créolisation. Elle est constituée de la Caraïbe, du nord-est du Brésil, des Guyanes et de Curaçao, du sud des États-Unis, de la côte Caraïbe du Venezuela et de la Colombie, et d'une grande partie de l'Amérique centrale et du Mexique (1996, p. 13).

Lecteur d'Héraclite, Glissant exprime dans sa pensée des idées sur certains objets de réflexion, dont les impressions et la combinaison de représentations rattachées à ces objets, afin d'en saisir une compréhension, peuvent produire un dialogue avec certaines idées développées par Héraclite. Le rapprochement qui nous intéresse ici est celui qui rend possible un approfondissement de l'étude sur les enjeux identitaires en Guyane, en l'occurrence le phénomène de créolisation, l'identité composite et ses rapports dialectiques avec la culture française. Ainsi, ayant reconnu des aspects de la dialectique héraclitéenne dans la pensée d'Édouard Glissant, exprimée, entre autres concepts, dans son raisonnement sur une poétique de la relation, on convoque le philosophe grec à participer de ce débat dans le but d'enrichir l'analyse des cultures en contact en Guyane, surtout la relation entre ces deux systèmes (français et créole) qui s'opposent et se composent sous plusieurs aspects. Dans son œuvre *Héraclite et la Philosophie*, dans laquelle Kostas Axelos traduit et étudie les fragments de l'éphésien, l'auteur écrit que, chez Héraclite, "harmonie et lutte s'opposent et se composent, de même que les opposés s'accordent" (1962, p. 48).

De cette façon, pour penser la question identitaire en Guyane, il faut tenir compte d'un processus qui exprime des représentations d'un être jamais figé qui est, en fait, en perpétuel devenir, un mouvement où perception de soi et de l'autre joue un rôle fondamental dans son rythme et dans sa compréhension. De ce fait, pour mieux le saisir, il faut apprendre avec Héraclite que ce qui gouverne ce mouvement est le jeu dialectique qui se produit de manière discontinue, par l'opposition, la confrontation, mais aussi l'harmonie, l'accord, où la multiplicité et les contacts de ce qui est en mouvement garantissent un devenir dans l'inattendu, soit, en l'occurrence, la multiplicité des rapports discontinus entre les différentes cultures qui se rencontrent sur le territoire guyanais. En ce qui concerne les rapports, même qu'ils soient, en apparence, continus, il est important de prendre en compte qu'ils ne sont jamais identiques à ce qu'ils étaient auparavant, puisqu'il va toujours y avoir un changement, ce qui met en question la compréhension de continuité, même que la perception en soit trompeuse.

Donc, pour comprendre les enjeux qui façonnent les oppositions, leurs confrontations et harmonies, en ce qui concerne les mœurs, les valeurs, les principes, les différentes visions de monde et les divergents *éthè*, la multiplicité des rapports économiques, socioculturels et politiques, il est nécessaire de nous laisser guider par ce jeu dialectique.

II – Poétique

Dialectique entendue aussi, dans le complexe cadre de l'identité culturelle en Guyane, comme engin fondamental dans la production d'un art, telle la poésie, qui soit capable de donner forme à la perception de l'environnement et des mécanismes de cognition qui mettent en jeu la mémoire, les sensations, les impressions, les émotions, le langage et les opacités qui jouent leurs rôles dans ces mécanismes de cognition de l'être par rapport au monde, à soi-même, à l'autre et à sa place dans le monde. De cette façon, étant pour Mallarmé ce qui permet de saisir "l'expression, par le langage humain [...], du sens mystérieux des aspects de l'existence" (1886, *Correspondance* 2: 266), la poésie joue un rôle essentiel dans la dialectique héraclitienne et dans la pensée d'Édouard Glissant. Rapport perçu, grâce à la constatation que, sans le sens mystérieux que la poésie essaye d'appréhender, on va toujours rater quelque chose des aspects fondamentaux du processus de construction des identités culturelles et de leurs rapports à l'existence. Or, si la poésie est l'expression du sens mystérieux des aspects de l'existence, elle ne l'est que parce qu'elle garde, pour autant, les aspects dialectiques d'où émerge le sens mystérieux des opacités des peuples.

Se faisant représenter par la poésie, les opacités peuvent ainsi garantir le droit d'expression des peuples dont les *éthè* sont menacés de disparition par le processus de réduction à la transparence du modèle universel, tel le cas du Créole face au Français en Guyane. L'opacité perçue de cette manière nous est présentée par Glissant dans son texte intitulé *Le chaos-monde, l'oral et l'écrit*:

Il faut se battre, poétiquement, pour affirmer le droit à l'opacité de tous les peuples, c'est-à-dire que je n'ai

pas besoin de comprendre un peuple, une culture, de la réduire à la transparence du modèle universel pour travailler avec, les aimer, les fréquenter, faire des choses avec. Et cela, c'est un pas gigantesque que l'humanité, les humanités doivent franchir du point de vue de leurs conceptions mêmes du politique (1994, p. 128).

Il est ainsi que la perception de représentations des opacités par les Créoles peut jouer un rôle fondamental dans la prise de position politique et définir leur comportement à l'égard de la culture française et des Français, déterminant les conséquences qui en découlent: mimer, marquer leur différence ou un peu des deux, ce qu'on vérifiera dans le cas guyanais. Or, sans la poésie, qui peut essayer d'exprimer les opacités de l'existence et des pratiques culturelles, à travers laquelle le sens même de la vie gagne de la représentation, l'appréhension du processus de construction d'une identité collective et de son rapport au monde, ne se produirait pas dans toute son ampleur, car il est dans leurs aspects mystérieux que les rapports prennent forme et se transforment. De cette façon, la place accordée à la poésie peut produire un effet primordial, comme étant un garant d'expression et de représentation des opacités, même que cela puisse sembler contradictoire, une fois que les opacités, dans leur nature même, pourraient ou devraient rester opaques. Mais, nonobstant, en fait, rien de mieux que les opacités pour l'épanouissement de la poésie, car c'est dans l'essai d'expression des opacités que le langage s'enrichit et se multiplie, assurant, ainsi, une meilleure compréhension de l'harmonie et du désaccord qui jouent leurs rôles dans la structure du monde. Résultant du choc des contraires et des mouvements qui en découlent, les opacités, comme par incitation, font venir l'intuition en tant qu'outil indispensable pour établir une relation de dialogue entre les contraires, ainsi que pour la perception des opacités, la prise de position, de choix, sans pour autant être obligée de saisir un entendement de leur mode de fonctionnement. Issue, donc, des chocs, de la relation entre les contraires, de leurs oppositions et de leurs accords, l'intuition est structurée par la dialectique, comme nous rappelle Axelos dans son étude sur Héraclite, pour qui la dialectique "structure

l'intuition qui appréhende la structure du monde. [...] En elle la poésie de la vision et du verbe se rencontre avec la pensée du discours et de la saisie du monde" (1962, p. 47). De telle manière la poésie gagne forme à travers l'expression de la vision, où interviennent l'esthétique, les perceptions, les sens, le beau, et à travers le verbe dans lequel prennent part la pensée, le langage, la parole. De cette façon, vision et verbe peuvent mener tout un peuple à une démarche, d'abord de représentation de soi-même, puis de réflexion critique, de questionnement sur le monde et de leur rapport à ce monde, pouvant aboutir, ou non, à une ou à des formes d'expression collective, grâce à une réconciliation entre l'art et la vie. En Guyane cette expression se mêle au débat sur l'identité collective du peuple créole, car l'élaboration de leur perception sur eux-mêmes se produit aussi dans le jeu dialectique qui fonctionne dans le rapport à l'autre, où entre en scène l'opposition entre raison et instinct.

Perception formée, dans ces conditions, grâce à toute une activité de méditation, au niveau de la pensée, des émotions et du corps, qui mène à une analyse, à partir d'une révision d'expériences collectives et particulières, de concepts tels que le bien, le mal, la beauté, la justice, le sens de l'existence humaine, menant aussi à une quête de vérité (comme connaissance, savoir), de liberté, de conscience; bref, une quête du bonheur. Toutefois, si le bonheur est envisagé, par la philosophie, comme *optimum* de la vie humaine, un état de satisfaction complète, le but le plus élevé de l'existence, un peuple ne peut pas l'atteindre, sans, pour autant, atteindre la vérité. En Guyane, la vérité, en tant qu'adéquation entre la réalité et l'homme qui la pense, est déformée, ayant pourtant une discordance, une opposition entre perception de la réalité et l'être créole, car l'idée, la proposition qui emporte l'assentiment général sur la réalité subit l'influence disproportionnée de la culture française et de sa perception sur la vérité. Ainsi, comment atteindre la vérité sans liberté, une fois que la vérité provient de notre liberté et de la définition que l'on donne à la dignité humaine? Le problème en Guyane c'est que liberté et dignité humaine du peuple créole se heurtent au rapport à l'autre, au Français. Ainsi, la construction poé-

tique, en Guyane, se bute à un jeu dialectique improbable entre le Même et l'Autre, puisque sapé par un considérable déséquilibre de forces, où les représentations culturelles mises en contact dénaturent le processus dialectique grâce à l'infériorisation de l'une par rapport à l'autre. En conséquence, comment parler d'un jeu dialectique ou d'opposition qui s'harmonise, ou d'opposant qui se compose, dans un contexte, où le rapport de forces entre ces camps opposants est fort défavorable à l'un des côtés? Or, pour que la poétique se déploie, il faudrait peut-être d'abord rééquilibrer ce rapport de forces. Mais est-ce possible? C'est ça que l'on verra ensuite.

Néanmoins, avant de répondre à la question, on est obligé de penser que même en déséquilibre on doit tenir compte du rapport dialectique d'opposition, du rapport à l'autre, dans le cas guyanais, entre les identités créole et française, si on pense à la poétique élaborée dans *Le Discours Antillais* (1981) par Édouard Glissant. Dans son œuvre, le penseur antillais développe d'abord son concept sur la poétique libre, ou naturelle, comme tension créative ou une "tension collective vers une expression, et qui ne s'oppose à elle-même ni au niveau de ce qu'elle veut exprimer ni au niveau du langage qu'elle met en œuvre" (1981, p. 236). Suivant ce concept, on serait tenté à dire que la poésie créole pourrait, alors, s'exprimer en dépit du fort déséquilibre entre les camps opposés. Toutefois, avec Glissant, qui rejoint la pensée d'Héraclite sur l'équilibre, on voit que cela s'avère plutôt impossible, car, pour le penseur antillais, ce qui se produit, c'est ce qu'il appelle de poétique forcée ou contrainte qui, selon lui, est bien: "toute tension collective vers une expression qui, se posant, s'oppose du même coup le *manque* par quoi elle devient impossible, non en tant que tension, toujours présente, mais en tant qu'expression, jamais accomplie" (1981, p. 236). Donc, le fort déséquilibre dans le jeu dialectique provoque la création d'une poétique qui n'est pas naturelle, mais forcée, une fois qu' "il y a poétique forcée là où une nécessité d'expression confronte un impossible à exprimer. Il arrive que cette confrontation se noue dans une opposition entre le contenu exprimable et la langue suggérée ou imposée" (GLISSANT, 1981, p. 236). C'est ce qui se passe aux Antilles et, même

en observant les différences, on pourrait dire en Guyane, où les langues créole et française interviennent dans le quotidien de ce peuple. Selon Glissant:

[...] un Antillais francophone qui n'éprouverait pas quelque raideur à manier la langue française, depuis que monte à la conscience antillaise un lourd relent d'être autre, serait comme quelqu'un qui nagerait immobile dans l'air sans soupçonner qu'il pourrait avec les mêmes gestes se déplacer dans l'eau et peut-être découvrir des profondeurs. Il faut frayer à travers la langue vers un langage, qui n'est peut-être pas dans la logique interne de cette langue (1981, p. 236-7).

Si l'on pense au langage comme capacité d'exprimer une pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue), le problème réside dans le fait que le langage créole ne coïncide pas à la langue française qui s'impose comme outil d'existence à un peuple qui ne veut plus subir la condition d'une vie qui se résume à subsister. À ce propos, pour Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant dans *Lettres Créoles*, dans ces rapports inégaux, il n'y a pas eu, comme l'on pense, de néantisation, mais d'immobilisation, ce qui explique que, pour les Nègres, "il n'y a plus qu'une alternative: survivre en créole ou exister en français" (1999, p. 88). Or, s'il n'y a pas eu de néantisation, on est tenté de se demander pourquoi langue et langage créoles ne produisent pas de la poésie naturelle? À cela, Glissant nous répond en ces termes:

La poésie forcée naît de la conscience de cette opposition entre une langue dont on se sert et un langage dont on a besoin. En même temps, le créole, qui aurait pu jaillir en poésie naturelle (puisque en lui langue et langage sauraient correspondre avec bonheur) s'épuise. Il se francise, dans son usage quotidien; il se banalise, au dur passage du parlé à l'écrit (1981, p. 237).

Ainsi donc, le problème n'est pas seulement d'exprimer le créole en langue française écrite, mais, peut-être, de retrouver le langage créole ou même de le recréer une fois que, selon Frantz Fanon: "Un homme qui possède le langage possède par contrecoup le monde exprimé et impliqué par ce langage. On voit où nous voulons en venir: il y a dans la possession du langage une extraordinaire puissance" (1952, p. 14). Voilà donc pourquoi ce n'est pas par hasard que la Métropole française a toujours gardé mainmise sur cette question et pourquoi il est si difficile de "frayer à travers la langue vers un langage" (GLISSANT, 1981, p. 237), dans une région toujours dominée par la Métropole. Ce fait peut devenir encore plus évident si on ajoute à la problématique entre langue et langage d'autres formes d'exprimer la pensée et de se communiquer qui éprouvent aussi de différentes sortes d'exclusions chez le peuple créole. Exclusions qui portent préjudice à l'harmonie des contraires et à leur expression poétique, telles l'effacement de mémoires, l'interdiction et/ou l'infériorisation, au fil de l'histoire, de certaines pratiques culturelles et religieuses.

III – Constituants culturels africains et noirs

Dans ces exclusions, il faut ajouter celle même du droit d'exister ou d'être reconnu en tant qu'homme dans une société pour laquelle "le Noir Antillais sera d'autant plus blanc, c'est-à-dire se rapprochera d'autant plus du véritable homme, qu'il aura fait sienne la langue Française" (FANON, 1952, p. 14). Les constituants culturels africains et noirs de la créolisation, cités par Glissant (1996), étant ce qui nous intéresse dans ce texte, on a décidé de prendre en considération la pensée de Fanon, sur le Noir, dans *Peau Noire Masque Blanc* (1952), même ayant conscience des différences du moment historique et des années qui séparent l'époque pendant laquelle il a produit sa pensée de celle de la créolisation pensée par Glissant à partir des années 1980 et par le manifeste représenté par *Éloge de la Créolité* (1989) de Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant et Jean Bernabé. Ce choix se doit au fait qu'en dépit du vingt-et-unième siècle, on subit toujours de différentes sortes de préjugés contre les Noirs, surtout le racial, bien entendu, ainsi que leurs con-

séquences historiques issues de mécanismes très réussis d'inculcation dans l'imaginaire et dans l'inconscient collectif de stéréotypes chargés de connotation péjorative contre les Noirs, thèmes traités brillamment par Fanon et que perdurent jusqu'à nos jours. Il est ainsi qu'en parallèle à la lecture de Fanon sur le Noir on ajoute bien sûr la condition du Noir en Guyane par extension et en prenant en compte le concept de Glissant sur la *Neo-America*, l'Amérique créole.

De ce fait, il faut donc considérer tout cela au moment de mesurer le poids que représente le rapport à l'autre dans la relation dialectique qui structure la perception du monde en Guyane, une fois que, dans cette structure dialectique, le constituant noir du créole continue à être bien en désavantage, pour ne pas dire presque relégué à une représentation folklorique. De cette façon, on apprend avec Glissant que, pour que la créolisation ait lieu, les éléments culturels mis en contact doivent nécessairement être équivalents en valeur, puisque l'infériorisation de l'un d'entre eux peut compromettre le processus:

[...] la créolisation suppose que les éléments culturels mis en présence doivent obligatoirement être "équivalents en valeur" pour que cette créolisation s'effectue réellement. C'est-à-dire que, si dans des éléments culturels mis en relation certains sont infériorisés par rapport à d'autres, la créolisation ne se fait pas vraiment. Elle se fait mais sur un mode bâtard et sur un mode injuste. Dans des pays de créolisation comme la Caraïbe ou le Brésil, où des éléments culturels ont été mis en présence par le mode de peuplement qu'a été la traite des Africains, les constituants culturels africains et noirs ont été couramment infériorisés. [...] La créolisation exige que les éléments hétérogènes mis en relation "s'intervalorisent", c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de dégradation ou de diminution de l'être, soit de l'intérieur, soit de l'extérieur, dans ce contact et dans ce mélange (1996, p. 17-18).

Ainsi, de ces éléments hétérogènes en processus dans la créolisation, les constituants, selon Glissant, africains et noirs éprouvent plusieurs sortes d'infériorisation dans les rapports entre Français et Créoles, et entre les constituants-même présents dans le processus de créolisation. Constatation qui nous mène à la compréhension d'un empêchement du déploiement du jeu dialectique dans un accord d'harmonie. Il y a, certes, des rapports, mais très inégaux, où l'on voit plutôt une lutte, comme dans le concept dialogique d'Héraclite, mais une lutte inégale, ce qui pourrait expliquer le succès de la politique d'assimilation de la colonisation française dont l'un des mécanismes porte sur l'infériorisation des pratiques sociales et culturelles associée à un système d'exploitation économique qui perdure depuis toujours. Stratagèmes qui ont produit, comme prévu, des conséquences qui ont favorisé la perpétuation du *statu quo* auprès d'une population incapable de se révolter, puisque hypnotisée par un fort complexe d'infériorité, selon Frantz Fanon en dialogue avec Césaire dans l'épigraphe de son œuvre *Peau noire masques blancs*, entendu en ces termes: "Je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouillement, le désespoir, le larbinisme" (CESAIRE, 1952, p. 5).

Plus grave encore, c'est ce que l'on peut lire dans les citations suivantes, lesquelles révèlent qu'il n'y a pas de place pour la révolte une fois qu'il n'y a même pas eu d'aliénation. En conséquence, pour mieux comprendre la permanence, dans nos jours, de cette situation socioculturelle et économique, on a choisi de commencer avec une citation faisant état d'un événement historique qui peut expliquer le manque d'harmonie dans les rapports entre Créoles et Français. Manque d'harmonie présent aussi entre les composants français et ceux d'origine africaine, parmi d'autres, bien entendu, présents dans l'identité composite, qui, dû au processus d'infériorisation mis en place par la politique d'effacement et/ou de dépréciation de traditions culturelles des peuples colonisés, corrompt la créolisation d'après Glissant (1996). C'est pourquoi, pour mieux comprendre la situation de nos jours, on revient à l'un des faits historiques qui a renforcé le néfaste déséquilibre

entre ces rapports cités dans *Lettres Créoles* après une analyse sur la crise du sucre responsable de l'effondrement du système des habitations dans les colonies françaises:

Donc, avec la crise du sucre, les habitations explosent et libèrent leurs Nègres sur les pentes, les mornes et les ravines (1848). Elles les libèrent aussi dans les bourgs et dans les villes, où ils vont rencontrer les mulâtres. Il faut bien comprendre ceci: avec la langue et la culture créoles on ne peut plus que survivre. [...] Une autre langue devient alors pertinente: la langue française. Une autre culture devient alors vraiment opératoire: la culture française. C'est une voie que les mulâtres, dans les bourgs et les villes, avaient prise depuis déjà quelque temps. C'est une voie que les Nègres emprunteront sitôt qu'ils l'auront décelée. Il n'y a plus qu'une alternative: survivre en créole ou exister en français, se débattre à la campagne ou bien se débrouiller en ville. Et, bien entendu, le mot d'ordre général devient rapidement celui-là: *devenir français* (CHAMOISEAU; CONFIANT, 1999, p. 87-8).

Cela dit, on reprend le raisonnement de la dialectique héraclitienne afin d'approfondir le débat sur la condition d'existence d'un certain équilibre entre deux opposés considéré en d'autres mots au début de cette étude: "Le contraire est accord, des discordances naît la plus belle harmonie et tout devient dans la lutte" (AXELOS, 1962, p. 48). Là, on se demande comment les opposés peuvent s'accorder si le problème réside dans le fait que cette lutte est très inégale, le rapport de forces est pratiquement inexistant vu l'énorme inégalité entre les Français et un peuple relégué à une condition sous-humaine, de survie, et non d'existence. Condition imposée aux Créoles pour justifier et même légitimer la domination de l'un par rapport à l'autre: "l'infériorisation est le corrélatif indigène de la supériorisation européenne. Ayons le courage de dire: *c'est le raciste qui crée l'infériorisé*" (FANON, 1952, p. 75). Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'inégalité économique, mais aussi de racis-

me et d'inégalité en ce qui concerne les ethnies. Reproduisant, donc, une politique entamée pendant la colonisation, le système métropolitain perpétue, dans ses départements et régions d'outre-mer, cette condition à travers différents mécanismes de mise en place d'une déformation voulue, et réussie auprès des gens, de la compréhension même de l'humain de l'être révélée, par exemple, dès *Peau noire masques blancs* où Fanon, en dialogue avec la *Psychologie de la colonisation* (1950) d'Octave Mannoni, écrit sur les différentes façons que le Blanc a de voir les Nègres:

Pendant trois ou quatre ans, nous avons interrogé environ cinq cents individus de race blanche: Français, Allemands, Anglais, Italiens. [...] au cours d'associations libres, nous insérions le mot *nègre* parmi une vingtaine d'autres. Près de six dixièmes des réponses se présentaient ainsi: Nègre = biologique, sexe, fort, sportif, puissant, boxeur, Joe Louis, Jess Owen, tirailleurs sénégalais, sauvage, animal, diable, péché (FANON, 1952, p. 134).

Voilà toute sorte de rabaissement reproduit (consciemment chez les uns, inconsciemment chez les autres, ou les deux à la fois) dans les plus diverses représentations que les Blancs se font du Nègre qui révèlent le succès de tout un discours construit dans le but de justifier et légitimer la domination et l'exploitation du Blanc sur le Nègre. Dans un autre passage, on continue à lui enlever sa condition humaine en le comparant à l'animal:

[...] le Noir fait agir des animaux *comme un ordre inférieur de l'intelligence humaine, celui que le Noir lui-même peut comprendre*. Le Noir se sent naturellement *en contact plus étroit avec les "animaux inférieurs" qu'avec l'homme blanc qui lui est tellement supérieur à tous les égards*. [...] – Wolf nous donne la clef de ces interprétations: "De toute évidence, dit-il, Frère Lapin est un animal parce que le Noir doit être un animal; le Lapin est un étranger

parce que le Noir doit être marqué comme un étranger jusqu'aux chromosomes" (FANON, 1952, p. 140-41).

À cela on peut aussi ajouter un facteur de nature économique qui joue un rôle prépondérant dans l'habile politique de domination de l'autre par le rabaissement de la perception qu'on se fait de soi-même qui est bien celui considéré par Albert Memmi: "le misérabilisme est une forme d'humiliation" (1973, p. 80).

Or, si l'inégalité peut compromettre l'harmonie de la dialectique héraclitienne, un fait historique en Guyane pourrait jouer son rôle dans un rééquilibrage de forces lequel, cette fois, ne serait pas en désavantage pour les Créoles. Une particularité qui pourrait, peut-être, changer l'image terrifiante du Blanc en Guyane:

L'image terrifiante du Blanc (du père Blanc à la fois Maître et géniteur) n'a pas la précision de celle des Antilles. La construction du bagne en parachèvera le flou. Des bagnards blancs n'étaient-ils pas loués comme serviteurs à certaines familles mulâtres et noires? Blanc déchu, dégradé, le bagnard est la preuve vivante que les Blancs sont des hommes comme les autres. Il ne faudrait pourtant pas en déduire que les Guyanais, qui se nomment eux-mêmes "Créoles" contrairement aux Antilles où les Békés se sont accaparé ce titre, sont exempts d'aliénation culturelles. Comme les Martiniquais et les Guadeloupéens, quoique à un degré moindre, ils vénèrent "la Mère patrie", idéalisent le drapeau bleu-blanc-rouge et idolâtrèrent la langue française. La couleur noire et les minorités y subissent le même mépris autodestructeur (CHAMOISEAU; CONFIANT, 1999, p. 133).

Cependant, si certains Blancs condamnés recevaient en punition l'obligation de servir à des familles mulâtres et noires, il ne faut pas en faire l'illusion que cela changerait leur façon de concevoir les Nègres et les Créoles, ou même que cela pourrait résoudre l'aliénation cultu-

relle. Considérations qui rejoignent la réflexion à propos des difficultés présentes dans le processus de créolisation, une fois que, comme on l’a vu, pour Glissant “l’intervalorisation” entre les éléments hétérogènes mis en relation est condition pour que la créolisation ait vraiment lieu, sans cela d’après l’extrait cité: “elle se fait, mais sur un mode bâtard et sur un mode injuste” (1996, p. 17-18). Circonstances qui renforcent la perception objet de notre réflexion que là il n’y a pas non plus de place pour la dialectique héraclitienne, une fois que dans ce cas il faudrait se demander où est passé l’un des opposants, qu’elle est son envergure dans le jeu de forces, si l’on considère avec Chamoiseau et Confiant que:

Devenir français ne fut alors pour personne une aliénation culturelle puisque ces pays d’habitations n’étaient pas censés avoir produit une culture. Et, s’ils l’avaient fait, qui donc aurait voulu de cette culture marquée du sceau de l’infamie, qui rappelait si douloureusement des négativités et qui alors, les habitations étant moribondes, ne servait plus à rien? Devenir français, c’était donc accéder à la Culture, quitter l’état-nature de cette périphérie pour exister au centre. Devenir français c’était aussi empêcher le planteur-habitant de maintenir sa domination. Ce qui était progressiste était métropolitain. Et nous nous mêmes – mulâtres en tête – à confondre liberté et assimilation, urbanité et civilisation, liberté et francisation (1999, p. 88).

Toutefois, voilà que dans ces rapports inégaux, entre culture française et créole, où il manque de l’intervalorisation du côté français envers le créole, on peut remarquer une certaine dialectique en ce qui concerne la relation d’opposition qui se compose dans le jeu dialectique, car on y reconnaît une ambiguïté présente dans la façon d’être du Créole:

Ce qui caractérise l’ensemble culturel de l’habitation, c’est une ambiguïté qui ne disparaîtra jamais de notre être créole. Colons et esclaves sont en situation d’am-

bivalence. C'est l'acceptation et c'est le refus, dont parlera Édouard Glissant. C'est la pulsion mimétique et c'est l'obscur vouloir de différence (CHAMOISEAU; CONFIANT, 1999, p. 48).

Là, on pourrait dire qu'il y a, oui, une dialectique, puisqu'il y a une convergence (révélée dans le mimétisme) entre deux cotés qui s'opposent. On serait, alors, en train de nous contredire? Non, car le rapport d'opposition entre Français et Créole continue d'être très inégal, ce qui empêcherait la production de l'harmonie dont nous parlent Héraclite et Glissant dans les extraits cités, comme dans ce passage: "la créolisation suppose que les éléments culturels mis en présence doivent obligatoirement être 'équivalents en valeur'" (1996, p. 17). Néanmoins, on ne peut pas affirmer qu'il n'y a pas de créolisation ni de dialectique, une fois qu'il y a une certaine relation entre des opposants. La différence, c'est que l'opposition se produit chez l'un des côtés intérieurement, dans ses sentiments contradictoires d'admiration éblouissante et de haine, dans son comportement de mimétisme et de besoin de marquer une différence. Nonobstant, il ne faut pas penser que les colons n'éprouvent pas aussi de l'ambiguïté. Certes, ils l'éprouvent. Cependant, l'opposition qui préoccupe les colons n'est pas marquée par rapport au Nègre ou au Créole, mais par rapport à une question économique et politique vis-à-vis ses propres intérêts dans sa relation avec la Métropole:

Le colon, à mesure qu'il devient un Béké, donc qu'il s'enracine et se créolise, voit ses intérêts contredire ceux de la Métropole. Il prend ses distances d'avec le métropolitain; métropolitain qui transporte, certes, le centre culturel vénéré, mais métropolitain qui représente aussi le pouvoir central; qui transporte aussi, de République en République, les idées dangereuses pour l'ordre esclavagiste habitacionnaire. En bref, métropolitain qui est un Autre. Le Béké (l'esprit pourtant soumis au centre européen) sera autonomiste, indépendantiste, et louchera souvent vers les soubresauts libertaires du continent (CHAMOISEAU; CONFIANT, 1999, p. 48).

Voilà, ainsi, les oppositions du colon (celles qui ont de l'importance pour lui) produites, donc, par rapport au Français, et non pas par rapport au Nègre et au Créole. Par rapport à ceux-ci, il y en a, bien sûr, beaucoup, mais là, il s'agit d'une opposition que l'on pourrait même dire lâche qui ne le dérange pas grâce à l'extrême inégalité entre ces peuples. Cela dit, le Créole (ces constituants Noirs) et le Nègre ne représenteront pas une menace d'envergure à ses intérêts, ce qui sape, comme on a vu, les processus du jeu dialectique et de la créolisation. D'un autre côté, on pourrait se demander quel serait donc l'élément qui représenterait les Créoles et les Nègres, qui constituerait une opposition, et pour lequel ils pourraient se battre dans le jeu dialectique une fois que "pour le colon, comme pour l'esclave, et, plus tard, pour le Béké comme pour le fils d'esclaves, la culture créole ne sera pas une culture, ce sera tout au plus un outil d'agriculture, un savoir-faire d'habitation pour l'habitation" (CHAMOISEAU; CONFIANT, 1999, p. 49-50). De cette façon, si, dans leurs considérations, leur culture n'en est même pas une, n'ayant ainsi pas de culture pour créer une opposition à la culture de la Métropole, comment créer une opposition d'importance, si, en plus, ils ne peuvent même pas compter sur leur langue comme élément d'opposition: "quant à la langue créole, elle ne sera pas une langue, mais un jargon d'habitation pour l'habitation. Et pour les uns comme pour les autres le tout sera frappé du vieux crachat esclavagiste, donc méprisable au plus haut point" (CHAMOISEAU; CONFIANT, 1999, p. 50). Pour ces raisons, les Créoles éprouveront (les constituants culturels africains et noirs), certes, de l'ambivalence, mais quelque chose qui produit une opposition d'eux par rapport à eux-mêmes, car cette ambivalence ne représente même pas une menace d'opposition au colon, ni au Béké, une fois que:

L'esclave s'accommode de l'habitation, de l'ordre esclavagiste et colonial, tout en les contestant par les minuties d'une résistance détournée. L'esclave est fasciné par le maître et déteste le maître, l'esclave imite le maître et se démarque du maître. Le Nègre marron, lui, forcé d'articuler son magistral refus dans une zone étroite

[...], sans arrière-pays géographique, sans arrière-pays culturel sinon le lancinement d'une mémoire en voie d'oblitération, se voit obligé d'accepter bien des termes de ce nouvel ordre de l'existence (CHAMOISEAU; CONFIANT, 1999, p. 48-9).

Ainsi, ce nouvel ordre peut dénaturer le jeu dialectique, la créolisation et même décourager ceux qui croient à l'art comme moyen d'échapper à cette situation, car ce qu'on voit, c'est l'un des côtés s'inférioriser par rapport à l'autre jusqu'au mimétisme qui représente le succès de la politique métropolitaine de domination par effacement culturel et dénaturation:

Le dévoiement de l'assimilation provient en droite ligne de cette dénaturation. "Théorisée" par l'élite, la pulsion mimétique tend à remplacer la mise en œuvre d'un acte collectif. Le mimétisme est d'autant plus complet qu'il apparaît comme promotion transcendante, à *partir* du manque créateur collectif (GLISSANT, 1981, p. 42).

Situation qui mène donc, d'après Glissant, à une habitude de non-production, de passivité, en faisant le Créole compenser le manque créateur collectif par l'auto-reniement et la persuasion mimétique de l'*ethos* français. De là, Glissant écrit que: "deux convictions conséquentes se sont renforcées" (1981, p. 42). L'une des convictions se révèle dans le fait que le peuple est persuadé qu'il n'y a rien à inventer et l'autre que:

[...] en continu avec l'économie servile, que le travail est asservissant, non pas de cet asservissement que la théorie marxiste appelle aliénation de la force de travail, mais d'une néantisation à la fois individuelle (la force de travail *donnée* directement en échange de moyens misérables d'existence) et collective (l'impossibilité de constituer les conflits du travail en modes de résolution d'une dimension nationale) (GLISSANT, 1981, p. 42).

Cependant, malgré ce manque collectif, Glissant écrit “qu’il est remarquable que la puissance créatrice, absente de la collectivité, se *concentre* dans l’activité d’individus qui apparaissent dès lors marginalisés” (1981, p. 42). En plus, cette perception sur l’auto-reniement et l’absence de création commence à changer vers la fin du XXe siècle grâce à la littérature.

IV – “L’être est devenir et le devenir est être”

Selon Chamoiseau et Confiant dans *Lettres créoles*:

La créolisation antillaise – de par le monde il en est d’autres, aux modalités autres – est par conséquent une précipitation anthropologique illimitée, contrastant ainsi avec le caractère très limité de l’espace géographique dans lequel elle se meut. Niée, ignorée, pendant deux siècles, vibrante pourtant dans la parole du conte, il a fallu attendre la fin du XXe siècle pour qu’on en prenne l’exacte mesure – et cela se fera, bien entendu, par la littérature (1999, p. 65).

Dans ce cadre, il est important d’enregistrer qu’en Guyane le premier texte littéraire entièrement rédigé en créole guyanais a été publié à Paris en 1885 sous le titre *Atipa*, sous-titré *Roman guyanais*, d’Alfred Parépou. Cet ouvrage apparaît dans un contexte durant lequel, d’après Chamoiseau et Confiant, la Guyane

vivote [...] dans l’attente d’un miracle matérialisé par la découverte de l’or. Aussitôt, des nuées de Barbadiens, Martiniquais, Saint-Luciens, Guadeloupéens s’abattent sur les rives des grands fleuves, dans ces fameux “placers” où, pour un salaire souvent dérisoire, on filtre sans discontinuer une eau aveugle. [...] Le Guyanais développe donc le syndrome de l’encerclé et du minoritaire, qui se manifestera sous des formes plus aiguës au XXe siècle (1999, p. 133-4).

C'est alors, grâce à la littérature, que le processus de créolisation pourra, peut-être, connaître son "exacte mesure", dont la complexité présuppose l'intervention de la créativité caractéristique de l'art littéraire. Pour que cette littérature se déploie elle devra aussi essayer de combler des trous de mémoires, de récupérer une culture reléguée à l'oubli, au processus de dénaturation, situations issues de la politique d'assimilation qui a produit des sentiments de honte, de manque de valorisation de l'être créole, entre autres conséquences qui ont contribué à l'avilissement et à l'humiliation de l'être. Il s'agirait donc d'une production littéraire qui pourrait essayer d'exprimer des opacités en essayant de les représenter et ainsi valoriser les constituants culturels africains et noirs qui, d'après Glissant (1996), ont été couramment infériorisés. Il est ainsi que, à l'aide de la littérature, on pourra, peut-être, réorganiser l'équilibre de forces dans la lutte qui caractérise le jeu dialectique, d'après la conception d'Héraclite. Équilibre prêché aussi par Glissant pour qui la créolisation, dans l'extrait déjà cité, "exige que les éléments hétérogènes mis en relation 's'intervalorisent', c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de dégradation ou de diminution de l'être" (1996, p. 17-18). Un équilibre, pourtant, difficile, puisque, selon Chamoiseau et Confiant, il va toujours y avoir du conflit (pour Héraclite la lutte est toujours présente) aux frontières vaporeuses à travers lesquelles se déplacent les densités anthropologiques du processus de créolisation. Ainsi, pour mieux comprendre la difficile production de l'équilibre dont on parle, il faut envisager la créolisation en prenant en compte les complexités qui constituent son processus dans l'extrait suivant de *Lettres créoles*. Si l'extrait ci-dessous considère la créolisation de l'archipel caraïbe, cela n'empêche aucunement qu'on l'envisage dans notre compréhension de ce processus aussi en Guyane, une fois que les éléments, les caractéristiques et les mécanismes que s'y font présents se trouvent aussi dans la créolisation guyanaise, ainsi que parmi d'autres cultures créoles représentées dans l'extrait lui-même:

Voilà le décor phénoménal d'une des faces de la créolisation: tous ces peuples précipités dans le creuset de l'archipel caraïbe, frappés des histoires de leur origine,

frappés des attentats esclavagistes et coloniaux, frappés par cette amorce de relativisation généralisée des cultures. Aucune synthèse ne s'effectua mais une sorte d'incertain métissage, toujours conflictuel, toujours chaotique, porteur de densités anthropologiques aux frontières vaporeuses, baignant dans un espace créole quasiment amniotique. *Dans la culture créole chaque Moi contient une part ouverte des Autres, et au bordage de chaque Moi se maintient frissonnante la part d'opacité irréductible des Autres* (CHAMOISEAU; CONFIANT, 1999, p. 64).

Et c'est dans cet espace d'opacité que réside le devenir de l'être créole. Un devenir imprévisible, car s'il baigne dans un "espace créole quasiment amniotique" (1999, p. 64), on ne connaît toujours pas comment l'embryon, l'être créole, va se développer, une fois qu'il garde toujours le mouvement et avec lui le changement. D'où l'imprévisibilité de l'être en devenir, en constant mouvement et en transformation dans le liquide amniotique au-dedans duquel baigne l'embryon dont l'explosion vitale couve toujours. Or, c'est justement ce changement dû au mouvement de l'embryon qui garantit l'existence même du monde, car, d'après Héraclite, c'est grâce aux changements que le Monde existe: "le monde reste Monde à travers tous les changements, [...]" (AXELOS, 1962, p. 53). Le mouvement qui garantit les changements se produit grâce au choc des contraires dont les résultats sont imprévisibles. Forces contraires qui (dues à la loi de l'attraction universelle d'après Isaac Newton), en se mettant en contact, produisent du mouvement à travers lequel les changements ont lieu, comme dans le processus de créolisation. Ce qui nous permet de conclure que pour que la créolisation continue son cheminement vers un devenir incertain, grâce auquel elle continue à exister, il va falloir que les forces contraires existent toujours à travers la lutte, en état conflictuel, ce qui provoque le mouvement, une fois que, selon Héraclite, "les contraires, dans leur incessant devenir, *sont* en lutte; ils résultent d'une lutte, ils provoquent la lutte" (AXELOS, 1962, p. 52). Besoin qui s'explique grâce au fait que c'est dans

les mouvements résultants de cette lutte que quelques formes prennent forme, même que pas éternelle, plutôt éphémères, parfois produisant de l'harmonie, parfois produisant le désaccord et même la disparition de certains traits. Raisonement qui peut être constaté, dans la citation ci-dessus, par l'italique sur le verbe être (*sont*) indiquant justement que la lutte est comme une sorte d'essence des contraires, que le sens même de leur existence dépend de cet état de lutte, qu'ils n'existent qu'à travers la lutte. Cela dit, il ne faut donc pas essayer de résoudre la lutte, d'y mettre un terme, car, sans elle, les contraires perdraient leur nature même, leur mode de fonctionnement, car l'un deviendrait égal à l'autre ou simplement ils s'anéantiraient du manque du mouvement d'attraction, perdant ainsi la raison de leur existence, car le sens de l'existence de l'un se constitue dans l'opposition à l'autre. Alors, à nous, les chercheurs, il nous reste à comprendre qu'il n'y a ni bon ni mauvais côté, qu'il ne nous faut pas juger ou faire de jugement de valeur sur l'un ou l'autre, car, en le faisant, on risque fort de mettre le bâton sur les roues du mouvement ou du rythme délicat de l'équilibre des forces de l'univers, comme nous apprend Héraclite:

Le mouvement est mouvement du monde, auquel s'accorde la pensée en mouvement. La pensée ne postule pas rationnellement le mouvement, car il n'y a pas de mouvement indépendant du Monde et de la Pensée. Il n'y a qu'un rythme, le rythme unique qu'harmonise les mouvements des manifestations multiples et à ce rythme pensée et monde sont liés; ce rythme est celui de la dialectique qui appréhende l'être – en devenir – de l'unité des contraires. La pensée dialectique en tant que pensée ouverte médite la dialectique de la totalité (AXELOS, 1962, p. 51-2).

En dialogue avec Héraclite à propos des mouvements des manifestations multiples des contraires, Chamoiseau et Confiant considèrent que: “c'est l'acceptation et c'est le refus, dont parlera Édouard Glissant. C'est la pulsion mimétique et c'est l'obscur vouloir de différence” (1999,

p. 48). L'union des contraires étant produite grâce à la pulsion mimétique, l'opposition étant, à son tour, résultante du refus, de cet obscur vouloir de différence. Ainsi, comme nous apprend Héraclite, "le rythme unit et oppose les contraires, en tant que *rythme*" (AXELOS, 1962, p. 53). Cela pourrait expliquer la lutte, en Guyane, qui à la fois attire les uns à mimer les mœurs françaises et les autres à les rejeter.

De cette façon, on est tenté à dire que même conscient de l'extrême désavantage pour le Créole, pour qu'il puisse continuer sa lutte, il va falloir, toujours, que son opposant continue à exister, peut-être en moins d'inégalité, mais là il reste quand même un long chemin à faire pour qu'il s'y établisse une sorte de principe de l'égalité des armes, ce qui pourrait éviter que l'une des parts ne se place pas dans une situation de désavantage par rapport à l'autre. De toute façon, l'important c'est de garder toujours la lutte, le conflit, mais pour cela il faut que le désir d'opposition reste vivant, malgré la pulsion mimétique, car c'est l'opposition qui garantit le mouvement qui, à son tour, garde le changement à travers lequel le Monde existe ainsi que, bien sûr, le processus de créolisation.

Ainsi, contre les forces qui prônent le monolithisme, la clarté universelle, la perpétuation d'un état quelconque, le maintien d'un *statut quo*, un état immuable des choses, on apprend, selon les fragments d'Héraclite cités par Paul Sandor dans *Histoire de la dialectique*, que pour le philosophe présocratique:

Rien n'est permanent et rigide dans l'univers, tout est en perpétuel changement, en mouvement et en transformation permanente: "tout s'écoule". Tu ne peux pas descendre deux fois dans le même fleuve; car de nouvelles eaux coulent toujours sur toi. (fragment 91). Par suite de l'écoulement des eaux, le fleuve change pendant que nous y descendons, mais nous changeons nous-mêmes pendant ce même temps. [...] En réalité, il n'existe que le devenir [...] (1947, p. 12-3).

Ou encore, en d'autres mots, toujours comme a pensé Héraclite: "nous entrons et n'entrons pas dans les mêmes fleuves" (AXELOS, 1962, p. 52). De même façon, en dialogue avec le philosophe présocratique, Glissant, en entrevue accordée à Andréa Hiepkko (HIEPKO, 2001), nous dit: "la créolisation c'est un processus permanent qui convient à la mouvance permanente du chaos-monde" (13/10, p. 6). Assertion de Glissant qui renforce, à son tour, la pensée de l'éphésien sur le mouvement et le perpétuel changement. Ce sont donc les différents mouvements et la lutte entre les opposants, comme on a vu avec Héraclite, qui, d'ailleurs, caractérisent le *chaos-monde* d'après Glissant: "j'appelle chaos-monde [...] le choc, l'intrication, les répulsions, les attirances, les connivences, les oppositions, les conflits entre les cultures des peuples dans la totalité-monde contemporaine" (1996, p. 82). Voilà, donc, ce qui caractérise l'être en devenir ou l'étant, une fois qu'il devient à l'aune de tous ces mouvements-là.

Il est ainsi que, pour conclure cette étude sur une possible lecture de la complexité des rapports entre les cultures créole et française en Guyane à partir d'un dialogue entre Édouard Glissant, Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant, entre autres, et Héraclite d'Éphèse, on cite l'extrait suivant:

Dans les cultures occidentales, on dit que l'absolu est l'absolu de l'être et que l'être ne peut pas être sans se concevoir comme absolu. Pourtant déjà chez les présocratiques, la pensée prévalait que l'être est relation, c'est-à-dire que l'être n'est pas un absolu, que l'être est relation à l'autre, relation au monde, relation au cosmos. C'est la pensée présocratique, à laquelle on a tendance à revenir aujourd'hui. [...] Ce que je dis c'est que la notion d'être et d'absolu de l'être est liée à la notion d'identité "racine unique" et d'exclusive de l'identité, et que si on conçoit une identité rhizome, c'est-à-dire racine, mais allant à la rencontre des autres racines, alors ce qui devient important n'est pas tellement un prétendu absolu de chaque racine, mais le mode, la manière dont

elle entre en contact avec d'autres racines: la Relation. Une poétique de la Relation me paraît plus évidente et plus "prenante" aujourd'hui qu'une poétique de l'être (GLISSANT, 1996, p. 30-1).

En effet, comme a écrit Glissant à propos de la pensée présocratique, Kostas Axelos nous rappelle que la pensée d'Héraclite "demeure ouverte et multidimensionnelle, questionnante et énigmatique, fragmentaire et poétique; elle ne fixe pas l'Être, elle ne sépare pas l'être du devenir – l'être est devenir et le devenir est être –, elle ne ferme pas la Totalité" (AXELOS, 1962, Prologue).

Références

AXELOS, K. **Héraclite et la philosophie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1962.

BERNABÉ, J.; CHAMOISEAU, P.; CONFIANT, R. **Éloge de la créolité**. Paris: Gallimard, 1989.

CESAIRE, A. **Discours sur le colonialisme**. Paris : Presence Africaine ,1952

CHAMOISEAU, P.; CONFIANT, R. **Lettres créoles, tracées antillaises et continentales de la littérature**. Martinique, Guyane, Guadeloupe, Haïti, 1635-1975. Paris: Éditions Gallimard, 1999.

FANON, F. **Peau noire masques blancs**. Paris: Seuil, 1952.

GLISSANT, É. **Introduction à une poétique du divers**. Paris: Éditions Gallimard, 1996.

GLISSANT, É. Le Chaos-Monde, l'oral et l'écrit. In: LUDWIG, R.; POULLET, H.; TELCHID, S. **Écrire la parole de nuit**. La nouvelle littérature antillaise. Paris: Gallimard, 1994. (Folio Essais, 239).

GLISSANT, É. **Poétique de la relation**. Paris: Seuil, 1990.

GLISSANT, É. **Le discours antillais**. Paris: Seuil, 1981.

HIEPKO, A. S. Entrevue, mai 1998, à l'occasion de sa conférence à Berlin intitulée "Penser l'Europe de nouveau: Médias électroniques, oralité et identité". **Kapes Kreol**, 2001.

JOUANNY, R. **Singularités francophones**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

MALLARMÉ, S. Lettre du 27 juin 1884 à Léo d'Orfer. **La Vogue**, le 18 avril, 1886.

MANNONI, O. **Psychologie de la colonisation**. Paris: Seuil, 1950.

MEMMI, A. **Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur**. Paris: Payot, 1973.

PARÉPOU, A. **Atipa**: roman guyanais. Paris: A. Ghio, 1885.

SANDOR, P. **Histoire de la dialectique**. Paris: Les Éditions Nagel, 1947.

[1] Philosophe présocratique né à Éphèse.

LÍNGUAS EM CONTATO E ENSINO

LANGUES EN CONTACT ET ENSEIGNEMENT

CAPÍTULO 5 / CHAPITRE 5

**FORMAÇÃO INICIAL CRÍTICO-
REFLEXIVA DE PROFESSORES DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
(FLE) EM UMA UNIVERSIDADE
DO AMAPÁ: (RE)CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Aldenice de Andrade Couto
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Maria Luísa Alvarez Ortiz
Universidade de Brasília - UNB

Introdução

*Às vezes nem eu mesmo
Sei quem sou.
Às vezes sou
“o meu queridinho”,
Às vezes sou
“moleque malcriado”.
Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
[...]*

(Pedro Bandeira, *Identidade*)

Os estudos acerca das identidades têm sido objeto de várias áreas das Ciências Humanas, a saber: Estudos Culturais, Educação, Filosofia, História, Linguística Aplicada, Psicologia, Sociologia, dentre outras. A questão das identidades é, e continua sendo, elemento de reflexão e análise sob diferentes perspectivas, entre as quais uma ainda é fortemente pesquisada na área da Linguística Aplicada (LA): a relação intrínseca entre língua e identidade. E aqui se discute essa perspectiva, no contexto de formação inicial de professores de Língua Estrangeira (LE), sobretudo no Estágio Supervisionado.

A epígrafe que abre este capítulo é um trecho do poema de Pedro Bandeira e nele podemos observar especialmente um aspecto pontual, que nos leva a refletir sobre as identidades, como categorias múltiplas. Percebemos que “as diversas caracterizações” geram um certo conflito, uma crise, visto que, às vezes, nem ele mesmo, ou seja, o eu poético, sabe quem ele é, pois várias são as identidades que submergem em contextos diferentes.

De fato, somos pessoas marcadas pela pluralidade, pela multiplicidade de *eus*, haja vista que dispomos de diferentes identidades, que circundam nossa nacionalidade, idade, profissão, gênero, sexualidade, etnia, classe social, dentre outras. Todas essas identidades são co-existent em um mesmo indivíduo (BOHN, 2005).

Percebemos igualmente, na epígrafe, que a identidade não é vista como categoria fixa, estável, coerente, unificada nem permanente. Ao contrário, a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente e inacabada, conforme postula Silva (2012).

Assim, é pertinente investigar acerca das identidades no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo no contexto de formação inicial de professores, haja vista que:

Não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é

que como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em salas de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Nessa perspectiva, investigar sobre as identidades é relevante também, visto que elas “não são naturalmente dadas, mas sim construídas, criadas” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 33). As identidades são produtos da língua, em outras palavras, é na e pela língua que elas se constituem. Portanto, aprender uma língua estrangeira faz parte de uma educação para o reconhecimento das diferenças. Assim, discutir acerca das identidades é um convite para debatermos e refletirmos também sobre as diferenças, já que não podemos falar em identidades sem considerarmos as diferenças, pois “ambas se encontram em uma relação de estreita dependência, sendo a diferença a parte ativa na formação da identidade” (FIGUEREDO, 2013, p. 66).

A motivação para realizar a pesquisa aqui relatada, bem como para escrever um capítulo sobre a identidade social e profissional do futuro professor de Francês Língua Estrangeira (FLE) advém de meu interesse pessoal e profissional¹, nesses últimos 15 anos, pelas razões que levam alguns acadêmicos a escolherem pelo labor de ensinar uma língua estrangeira.

Como professora formadora do curso de Letras Português-Francês de uma universidade pública, tenho me preocupado com alguns jovens estudantes que ingressam no referido curso, e observo o quão desmotivados são/estão para concluir o curso. Contudo, essa preocupação intensificou-se a partir de 2011, ano em que a universidade onde trabalho aderiu à entrada dos acadêmicos por meio do Exame Nacional do Ensino

1 Durante a tessitura deste capítulo o leitor perceberá o amálgama do uso dos pronomes em primeira pessoa do singular e em primeira do plural. Assim, a opção por utilizar “eu” concerne exclusivamente as minhas reflexões e “nós” para referir as minhas reflexões e as de minha orientadora, professora Maria Luísa Alvarez Ortiz.

Médio (ENEM)². Desde então, questiono-me frequentemente se a composição do atual currículo do mencionado curso de graduação “auxiliará aqueles que ‘caíram de paraquedas’ a encontrar o que existe de belo e artístico no exercício de ensinar as línguas e as culturas de outros povos às crianças e aos jovens brasileiros” (TELLES, 2004, p. 58), ou até mesmo àqueles que já são conscientes de suas escolhas, pois o que tenho observado durante minha vivência com o Estágio Supervisionado parece corroborar as reflexões de Gatti (2009, p. 96), que considera como ponto crítico em algumas licenciaturas sua estrutura e controle precários, “sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita”.

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou investigar se a(s) identidade(s) social(is) e profissional(is) dos professores de Francês Língua Estrangeira em formação inicial é/são (re)construída(s) durante e após o Estágio Supervisionado I, de uma universidade pública do Amapá.

Para tanto, o capítulo que ora é apresentado organiza-se da seguinte forma: além desta breve introdução e das considerações finais, apresenta cinco seções: 1) compreendendo e discutindo identidades, mostra como as identidades são construídas e como são marcadas pela diferença; 2) Refletindo sobre a formação inicial crítico-reflexiva de professores de Língua Estrangeira (LE), discorre acerca da formação inicial no contexto das línguas estrangeiras, concebendo o professor como um profissional crítico-reflexivo; 3) Algumas considerações sobre o Estágio Supervisionado, relata a forma como tem sido concebido o Estágio Supervisionado nos últimos anos; 4) Contextualização da pesquisa, apresenta o contexto da pesquisa, bem como seus participantes e os instrumentos utilizados no estudo; e, por fim, 5) Análise e discussão dos dados, demonstra o resultado da pesquisa, considerando as questões identitárias, a formação inicial crítico-reflexiva e o Estágio supervisionado.

2 Criado em 1998, objetivando avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. A partir de 2009, o ENEM passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

I – Compreendendo e discutindo identidades

Bohn (2005) ressalta que, ao nascer, o ser humano já é *identificado*³ pelas pessoas que o rodeiam. Essas, por sua vez, já lhe atribuem algumas identidades, tais como de gênero, de etnia, de primogênito ou de companheiro de irmãos mais velhos, a de herdeiros da família Y ou X, de futuro sucessor do pai ou mãe, de médico, engenheiro, advogado ou professor da família. Para o autor, o ser humano, mesmo antes de vir ao mundo, é constituído pelo olhar dos outros, e, por essa razão, “é tão difícil descrever e definir o próprio eu” (BOHN, 2005, p. 99).

O “eu” ao qual Bohn (2005) se refere, para Woodward (2012), é sempre relacional. Dito de outra forma, a identidade de uma pessoa vai depender de outra para poder existir; por essa razão, é sempre marcada pela diferença, sendo essa sustentada pela exclusão. Tomemos como exemplo a epígrafe que abre este capítulo. Se somos “queridinhos”, não podemos ser “malcriados”, se somos “reis”, não podemos ser “caubói lutador”, e vice-versa. Logo, a identidade é marcada pela diferença.

De acordo com Silva (2012, p. 74), a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência, haja vista que “a forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação”. O autor enfatiza ainda que além de serem interdependentes, ambas partilham uma importante característica, qual seja: resultam de atos de criação linguística. Logo,

Dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Essas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2012, p. 76).

Considerando a citação, e alinhada ao pensamento de Silva (2012), ousar dizer que identidade e diferença são criadas por meio de ato de linguagem. Nesse sentido, é importante entender o processo de formação inicial de professores de línguas estrangeiras como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades (SILVA, 2012). Por entender, através das ideias de Rajagopalan (2003, p. 69), que:

As línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de uma outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

O autor sublinha que, efetivamente, vivemos em um período em que “a questão da identidade já não pode ser mais considerada como algo pacífico. As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). O pesquisador é enfático em dizer que uma das formas pela qual as identidades sofrem o processo de renegociação é justamente o contato entre as pessoas, ou seja, a partir do momento em que há interações e vivências entre as culturas, certamente há esse realinhamento.

Assim, quem aprende uma nova língua estrangeira, redefine-se como uma nova pessoa, uma vez que “as atividades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70). Logo, concordamos com o autor, visto que é na e pela linguagem que nossas personalidades estão ininterruptamente sujeitas a um processo de reformulação.

Esse mesmo autor afirma que, historicamente, nunca na humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita às “influências estrangeiras” como atualmente, haja vista que nossa vida está sendo cada vez mais invadida pelas informações oriundas de diferentes

fontes. Algumas até são bem aceitas, porém outras, já não o são. Nesse sentido, o que percebemos é que:

A linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e nossas identidades. Se a identidade está em crise, isso se deve, de um lado, ao excesso de informação que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59).

Vários autores são unânimes em afirmar que a globalização é uma das razões pela qual as identidades estão em crise. Dentre eles, citamos Giddens (2002, p. 170), o qual salienta que os:

Processos de mudança engendrados pela modernidade estão intrinsecamente ligados a influências globalizantes, e a simples sensação de ser presa das maciças ondas de transformação global é perturbadora. Mais importante é o fato de que tal mudança é também intensa – cada vez mais atinge as bases da atividade individual e da constituição do eu.

Esse autor pondera que a globalização é a causa de uma dessas transformações, uma vez que envolve fatores econômicos e culturais e, assim, promove mudanças expressivas nos padrões de produção e consumo; logo, essas mudanças vão engendrar identidades novas e globalizadas. Por essa razão, Hall (2012, p. 108) afirma que “as identidades não são, nunca, unificadas: que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem cruzar ou ser antagônicas” (HALL, 2012, p. 108).

Nesse sentido, a razão para tal crise justifica-se pelo fato de a identidade ter deixado de ser algo fixo, ganhando um espaço de dúvida, de incerteza, de instabilidade. Assim, apesar de muito discutida, a iden-

tidade tem se tornado um problema em foco, porque está em crise, e por essa razão, é necessário que a rediscutamos (WOODWARD, 2012, p. 9). Autores tais como Giddens (2002) nos ajudam a entender a crise de identidade, pois, para ele, as transformações globais e as características da vida contemporânea podem nos ajudar a compreender melhor a referida crise.

Caminhando na mesma direção, Woodward (2012) demonstra que outra consequência da globalização, acerca das identidades, pode estar relacionada à questão das migrações, uma vez que aquela é responsável pelos processos de migração, já que as sociedades, motivadas por desejos e necessidades econômicos, espalham-se pelo globo, de maneira que a migração internacional está remodelando-as. A autora elucida que “a migração tem impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino. Por exemplo, como resultado do processo de imigração, muitas cidades europeias apresentam exemplos de comunidades e culturas diversificadas” (WOODWARD, 2012, p. 22).

Essa autora destaca também que a migração produz não somente identidades plurais, entretanto, identidades contestadas em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades sociais. Nessa perspectiva, “as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem” (WOODWARD, 2012, p. 25). Daí a importância de refletirmos a respeito da identidade, “porque é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p. 112).

Não é nossa intenção, neste capítulo, aprofundar a teoria das identidades, mas situar o leitor, a fim de que tenha uma compreensão clara de “como as questões identitárias têm sido compreendidas na atualidade e quais as possíveis implicações desse construto para a sala de aula de LE” (FIGUEREDO, 2013, p. 63), bem como para o contexto de formação inicial crítico-reflexiva de professores de língua estrangeira, assunto que será discutido no próximo tópico.

II – Refletindo sobre a formação inicial crítico-reflexiva de professores de língua estrangeira (LE)

Nas últimas três décadas, a formação inicial de professores tem sido enfoque de vários estudos, nas mais variadas áreas. Aqui nesta seção, estabeleceremos um diálogo com autores da Educação e da Linguística Aplicada, com o propósito de discutir e refletir acerca da formação de professores, pois, como é sabido, muitas iniciativas têm sido desenvolvidas para procurar melhorar a formação dos professores, com o intuito de ofertar um ensino melhor aos estudantes da educação básica.

Assim, dentre as iniciativas, destaca-se o estudo no que concerne à formação reflexiva, considerado um elemento catalisador para a formação inicial do professor, levando em conta a formação de um professor crítico, reflexivo e ético (MILLER, 2016). Nesse sentido, considerando que toda formação busca mudanças na atuação profissional, Perrenoud demonstra ser fulcral que a formação de professores, com objetivo de favorecer mudanças na prática, “mantenha uma posição de equilíbrio entre o realismo conservador e o otimismo ingênuo, visando uma distância ideal entre a formação e as condições efetivas da prática” (PERRENOUD, 1993, p. 102).

Em proposta similar, Nóvoa (1997, p. 28) ressalta que a formação não se faz antes da mudança, contudo:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Em conformidade com Nóvoa (1993), Libâneo (2012) concebe a formação de professores como uma prática educativa, tendo em vista mudanças qualitativas no que tange ao desenvolvimento e à aprendi-

zagem de indivíduos com a intenção de se formarem profissionalmente para o ato de ensinar.

Na esteira de Imbernón (2011, p. 55), “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. O autor assevera também que a formação deve fornecer bases para poder construir um conhecimento pedagógico; formação que, na visão do autor, deve munir o docente de elementos indispensáveis para a construção da sua identidade profissional, bem como para o exercício da docência. O autor destaca ainda que a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação, que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2011).

De acordo com Zeichner (1995), os formadores de professores têm a obrigação de ensinar os professores a interiorizarem, durante a formação inicial, “a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorá-la com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, 1995, p. 17). Assim, concordamos com o autor, ao destacar a importância de desenvolver a atitude reflexiva no processo de formação inicial do professor, logo no início do curso, pois ele acredita que “orientados de um formador, os professores, possam aumentar as atividades que lhes possibilitarão enfrentar os desafios de sala de aula” (ZEICHNER, 1995, p. 17).

Na visão de Pimenta (1999), quando chegam ao curso de formação inicial, os professores já trazem saberes acerca do que é e de como ser professor, haja vista que passaram por um processo formativo na educação básica. Logo, tal fato proporcionou a aquisição de saberes que, de algum modo, possibilitaram a construção da identidade profissional docente, mesmo que de forma precoce, ou talvez até inconsciente.

Ainda segundo a autora, a construção da identidade do professor inicia, de certa forma, antes da entrada na educação superior, e isso mobiliza uma integração de saberes e posturas por parte dos profes-

sores formadores que trabalham na formação inicial e contínua. Nesse sentido, convivendo com os professores formadores, por meio de suas práticas formativas, o professor em formação inicial vai aumentando as oportunidades que surgem no decorrer do exercício da profissão.

Vieira-Abrahão (2010) nos mostra que a aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. Nesse sentido, a autora enfatiza que:

A aprendizagem docente como construção pessoal é fundamentada na ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não simplesmente transmitido e absorvido. Tal perspectiva implica a valorização da construção do conhecimento pelo professor, que passa a ser visto como um produtor de teorias a partir da sua prática e não mais como um mero implementador de teorias produzidas pela academia (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 5).

A autora destaca também que é por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. “Por meio da reflexão busca-se o desenvolvimento profissional permanente” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 6).

De modo semelhante, Perrenoud (2002, p. 43) considera que um “professor reflexivo não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, quando consegue entender melhor a sua tarefa e em que sua angústia diminui”. Pontua ainda que o professor reflexivo está sempre prosperando em sua profissão, ainda que ele não passe por dificuldades ou até mesmo por situações de crise, uma vez que a reflexão já faz parte de sua vida, ou seja, “transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 43).

De acordo com os estudos empreendidos por Leffa (2001), a formação de professores de língua estrangeira (LE) deve contemplar não somente os conhecimentos da língua que o professor ensina, mas deve compreender diversos campos epistemológicos, pois segundo o autor:

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica (LEFFA, 2001, p. 334).

Indubitavelmente, corroboramos o mesmo pensamento do autor, e alinhadas a Cavalcanti (2016), acreditamos que, para tais questões, devemos conceber uma visão mais ampliada, com interfaces para outros campos de estudos, também para outras áreas de conhecimentos, incluindo a sociologia e a antropologia, ou seja, uma educação linguística na formação de professores de línguas, que vá além do conhecimento sobre a língua-alvo de ensino. A autora pontua que a formação de professores de línguas não pode ser somente linguística, mas:

ela [a formação] precisa ser sofisticadamente inter e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atendida, plural em seu foco, para incluir estudos de letramento, os estudos sobre multilíngüismo com as questões de intercompreensão e de práticas translíngües, os estudos sobre transculturalismo. Essa visão de educação linguística ampliada teria espaço para o conceito de intercompreensão via, por exemplo, práticas translíngües (CAVALCANTI, 2016, p. 226).

Considerando a citação e pensando com a autora, diríamos que a referida formação teria também abertura de espaço para uma pedagogia culturalmente sensível. Assim, julgamos necessário afirmar que em um mundo onde as transformações sociais, históricas e econômicas ocorrem muito rapidamente, é imprescindível conceber a formação de um professor mais posicionado, responsável, cidadão, ético, sensível à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística (CAVALCANTI, 2016).

Assim, no campo do Estágio Supervisionado, esse professor responsável, sensível e ético poderá desenvolver habilidades profissionais por meio de suas vivências e experiências durante a interação com os alunos e professores, e é justamente nesse momento que o estágio adicionará à sua formação, haja vista que ele está exposto às mais diversas situações e incertezas da profissão. Esse assunto será aprofundado na seção seguinte.

III – Algumas considerações sobre o estágio supervisionado

Há quase duas décadas atuando como professora de formação inicial de Francês Língua Estrangeira (FLE) no curso de Licenciatura em Letras Português-Francês, tenho refletido acerca do que se tem feito na disciplina Estágio Supervisionado I e II. Durante esse período, sempre tive algumas angústias como formadora, por observar que a prática sempre ficava restrita à disciplina Estágio. Conforme mencionam Pimenta e Lima (2010, p. 33):

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplina são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”.

Considerando a citação, é pertinente dizer que teoria e prática no estágio são totalmente indissociáveis, pelo fato de proporcionarem possibilidades de diálogo e reflexão constantemente presentes no fazer pedagógico. É exatamente dessa forma que conceituo o estágio, visto que, quando os estagiários vão às escolas para o momento da observação, por exemplo, já são capazes de repensar e refletir acerca das concepções da linguagem, do ensino-aprendizagem de língua, das metodologias, das formas de avaliação, bem como das concepções que orientam os materiais didáticos a serem aplicados em situação de ensino.

Nessa perspectiva, munido de conhecimentos teóricos, o professor em formação inicial elabora material para sua futura intervenção em sala de aula e, ao elaborar esses materiais e ao pensar em sua prática, esse professor necessita de aportes teóricos, por isso teoria e prática sempre andam de mãos dadas. Desde que iniciei meu trabalho como formadora de Língua Estrangeira (LE), sempre tive um olhar reflexivo para a sala de aula de FLE, sobretudo por se tratar de contextos de formação de professores de francês de cursos de graduação. Penso que tais contextos deveriam articular teoria e prática desde o início do curso, pois se assim o fizermos, a possibilidade de formarmos futuros professores reflexivos é bem mais possível. Conforme menciona Perrenoud (2002, p. 104):

A formação de “profissionais reflexivos” deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um círculo de formação dos professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática “real” e reflexiva.

Considerando as premissas de Perrenoud (2002), é pertinente pontuar que diante da realidade da crescente preocupação com a transformação social, torna-se necessária uma formação que considere o professor como um intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA; LIMA, 2010). Nesse sentido, concordo com Perrenoud (2002), o qual destaca que para formar um professor reflexivo, não devemos nos limitar a adi-

cionar um novo conteúdo a um programa já denso, nem uma nova competência ao referencial, uma vez que:

A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento. Portanto, ela não pode ser separada do debate global sobre a formação inicial, sobre a alternância e a articulação entre teoria e prática, sobre o procedimento clínico, sobre os saberes, sobre as competências e sobre os hábitos dos profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 20).

Nessa perspectiva, para que os alunos aprendam a se tornar profissionais reflexivos, é importante pois, não sobrecarregar o currículo da formação inicial de saberes disciplinares e metodológicos. Na visão do autor, é preciso reservar tempo e espaço para realizar um procedimento clínico com resoluções de problemas com a aprendizagem prática da reflexão profissional, em uma articulação entre tempo de intervenção em campo e tempo de análise.

Em total concordância com Perrenoud (2002), Pimenta e Lima (2010, p. 16) destacam que:

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Pimenta considera o estágio como sendo “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2012, p. 27). Por isso, ela ressalta que é de costume denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas, consideradas como a “parte mais teórica”.

De acordo com o Projeto Político do Curso de Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2008), onde trabalho, o Estágio Supervisionado inicia no 5º semestre, e suas 420 horas-aulas são distribuídas da seguinte forma: Estágio em Língua Materna I (105 horas-aulas no 5º semestre), Estágio em Língua Materna II (105 horas-aulas no 6º semestre), Estágio em Francês Língua Estrangeira (FLE) I (105 horas-aulas no 8º semestre), Estágio em FLE II (105 horas-aulas no 9º semestre).

Nesse sentido, o estágio tem por objetivo:

Favorecer ao acadêmico e futuro professor da educação básica o conhecimento e análise do contexto educacional (campo de estágio), a experiência do fazer pedagógico, a introdução no exercício da profissão. Segundo a referida resolução, o estágio é um modo especial de capacitação em serviço, caracterizado por conjunto de atividades de prática pré-profissional, exercidas pelo acadêmico em ambiente real de trabalho e sob supervisão de um docente. Possibilita a apreensão de informações sobre o mercado de trabalho, desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas à formação profissional, elaboração de materiais ou sequências didáticas e, ainda, o aperfeiçoamento cultural e de relacionamento humano (PPC, 2008, p. 36).

Tendo em vista o exposto, considero que tais atividades de prática pré-profissional, as quais são desempenhadas pelo professor em formação, servindo-se de um ambiente autêntico de trabalho e sob supervisão de um docente, não podem ser mais percebidas como atividades desconexas das práticas sociais, ao contrário, precisam ser vistas:

[...] como um momento privilegiado em que os sujeitos mobilizam diversos saberes e, igualmente, reajustam, reformulam, interpretam e compreendem as dimensões diversas de sua ação e de sua prática e suas implicações

nos processos de ensino e aprendizagem em contextos reais (BAPTISTA, 2015, p. 138).

De acordo com as novas Diretrizes para os cursos de Letras, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002) e Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002a), a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, não pode se reduzir a um espaço separado. Segundo o que postula a Resolução nº 1: “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002, p. 5). Os referidos documentos postulam ainda que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002, p. 5).

Enfatiza-se, ainda, que tal prática deve existir desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Todas as disciplinas devem, portanto, mostrar a sua dimensão prática; porém, o que se observa ainda é uma prática desarticulada do restante do curso. Nesse sentido, infelizmente, ainda não é essa prática que tenho observado, ao contrário:

Em geral os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de salas de aula. Não se tem registro das horas efetivadas. As IES atribuem a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios (GATTI, 2014, p. 41).

Nessa perspectiva, o que sempre almejei foi uma prática desenvolvida baseada em procedimentos de observação e reflexão, conforme preceitua a resolução do CNE/CP nº 1, em seu artigo 12: “A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL,

2002, p. 6). Diante desse cenário, ou seja, de algumas angústias e de insatisfação, decidi, pois, abandonar temporariamente o trabalho com as disciplinas de Estágio I e II, haja vista que:

Não são oferecidas aos docentes condições de estar nas escolas de alguma forma, conhecerem os professores e o trabalho que os estagiários eventualmente possam estar desenvolvendo na escola e nas salas de aula. Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória. Nesse cenário, os estágios curriculares dos cursos de licenciatura, de modo geral, estão longe do cumprimento da legislação pertinente (GATTI, 2014, p. 41).

Em razão de concordar plenamente com a autora, optei por dedicar-me ao ensino crítico-reflexivo⁴ das disciplinas voltadas para os níveis iniciais da língua francesa e metodologia do referido idioma, buscando investigar acerca dessa temática para que eu possa aprimorar minha prática como formadora de futuros professores de FLE, sobretudo no Estágio Supervisionado.

IV – Contextualização da pesquisa

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, a qual “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Logo, consiste, em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCON, 2006, p. 17). Nesse sentido, caracteriza-se como um estudo de caso, já que “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 2019, p. 133).

4 Depois de ter concluído meu curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), comecei a dedicar-me com mais afinco, considerando o objeto de minha investigação, o qual teve como escopo analisar o uso de gêneros discursivos escritos/orais como propiciador do engajamento discursivo dos alunos na língua francesa, visando ao desenvolvimento de uma interação crítico-reflexiva.

As participantes da investigação⁵, identificadas sob os pseudônimos de Luca e Anjos, cursavam o 8º semestre do curso de Letras Português-Francês de uma universidade de Macapá, no estado do Amapá, quando a pesquisa foi iniciada, em setembro de 2019.

Com o intuito de cumprir com rigor ético a todas as etapas deste trabalho, todos os procedimentos foram realizados. Nesse sentido, expliquei às participantes, de modo geral, o escopo da investigação e lhes perguntei se desejariam participar do estudo. Após a confirmação de participar do estudo, distribuí o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL), o qual foi preenchido pelas professoras em formação, que autorizaram a utilização de todos os registros.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para compreender a maneira como a(s) identidade(s) dessas acadêmicas é/são (re)construída(s) antes e após o Estágio Supervisionado I, foram: questionários semiaberto e aberto; produções textuais (relatórios de estágio e relatos de experiência pessoal e registros em áudios), sendo que na produção deste capítulo foram utilizados apenas os questionários e os registros em áudio.

O Questionário Inicial (QI) foi estruturado em 20 questões, divididas em 5 aspectos: a) perfil básico de identificação do participante; b) ensino-aprendizagem do francês antes do ingresso na universidade; c) experiências de práticas reflexivas; d) desafios e motivação no ensino-aprendizagem do FLE; e e) concepções e práticas de Estágio supervisionado I. Já o Questionário Final (QF) foi estruturado em onze questões abertas, cujas perguntas objetivaram levantar questões exclusivamente acerca da experiência do Estágio Supervisionado I.

É importante destacar que os questionários foram aplicados em diferentes momentos. O Questionário Inicial (QI) foi aplicado no segundo dia de aula e recolhido uma semana após o início da aula da referida disciplina, enquanto o Questionário Final (QF) foi aplicado no final

5 Destaca-se que, durante o Estágio Supervisionado em FLE I, participaram desta investigação dez alunos, mas para este capítulo, decidimos trabalhar com apenas duas professoras em formação, por uma questão de espaço. É importante ressaltar também que os nomes das participantes são fictícios, e os pseudônimos foram escolhidos pelas próprias alunas.

do Estágio em Francês Língua Estrangeira I, o qual foi concluído na segunda quinzena de dezembro do mesmo ano.

V – Análise e discussão dos dados

Nessa seção, apresentam-se discussões e reflexões concernentes à formação inicial crítico-reflexiva, às questões identitárias no contexto da formação inicial de professores de FLE, bem como à prática do Estágio Supervisionado em FLE I. Assim, a seção está subdividida em três tópicos: 1) formação inicial crítico-reflexiva de professores de FLE: um olhar crítico-reflexivo; 2) identidades de professores de FLE em formação inicial: algumas reflexões; e 3) Estágio Supervisionado em FLE I: desafios e possibilidades.

1) Formação inicial de professores de FLE: um olhar crítico-reflexivo

Zeichner (1995) assinala que no campo da formação inicial os formadores devem auxiliar os futuros professores a desenvolverem capacidades de reflexão sobre a prática, com o propósito de melhorarem e de se responsabilizarem pelo seu desenvolvimento profissional. Assim, ao serem questionadas se os formadores de FLE estimulam a reflexão em sala de aula, as alunas responderam:

Sim, eles nos estimulam de várias formas, através de dinâmicas, conversas, críticas e motivações acerca do nosso propósito diante ao curso (ANJOS).

Alguns professores, sim. Como por exemplo pensar na língua e sobre a língua (LUCA).

Referindo-me, ainda, aos excertos, corroboro o pensamento de Zeichner (1995), o qual recomenda que as reflexões dos professores não devem estar somente ligadas à sua própria prática, entretanto, devem sobretudo considerar as condições sociais que influenciam seu trabalho.

Assim como Moita Lopes (2002, p. 184), acredito ser imperativo que o professor em formação deve envolver-se “na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Só o envolvimento em sua autoeducação contínua pode gerar esta reflexão crítica” Em proposta similar, Perrenoud (2002, p. 43) adverte que o professor reflexivo “não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui”. São justamente essas premissas que observo em Luca. O relato a seguir foi feito após o estágio, pela participante, e registrado em áudio:

Eu gostei muito da experiência. Achei que eles [os alunos] foram muito participativos. Nossa! Era outra turma, gente! Parecia que eles tinham tomado o pozinho do pirlimpimpim. Não sei se foi também a presença das professoras que os intimidou, né? Eu as coloquei no fim da sala, uma em cada fila. Até porque a sala não era uma sala grande e a turma estava cheia. Só faltaram três porque na verdade, eles são trinta alunos. Nem se eu quisesse organizar a sala em forma de “U”, eu não teria condição porque a sala é muito pequena, a sala não tem uma boa iluminação, mas não tem uma estrutura adequada para aula de língua estrangeira. E eu fui assim, desacreditada no modelo proposto né? (LUCA)

O que foi relatado por Luca parece coadunar também com o pensamento de Nóvoa (2009, p. 197), o qual considera que “uma sensação de fracasso, de impotência, de desconforto ou de sofrimento provoca uma reflexão espontânea em todos os seres humanos [...]”. Dessa forma, em sua prática diária, o professor desenvolve um trabalho sobre si, imbricado de reflexão e desenvolvimento. Assim, com o intento de melhor avaliar sua prática diária, o profissional reflexivo está em constante análise, seja por meio de suas anotações ou de outras formas, a fim de conhecer verdadeiramente sua postura profissional e pessoal, já que:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um ad-

queira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 19).

Considerando as reflexões de Nóvoa (2009) e fazendo um paralelo com o relato de Luca, percebo que ela se mostra uma professora reflexiva, pois ao dizer que não seria possível organizar a sala em forma de “U”, haja vista que a sala era muito pequena, e somado à falta de iluminação, ela reconhece que a sala não tem estrutura adequada para a aula de língua estrangeira. Entendo ainda que a professora em formação inicial teve o cuidado de proporcionar a organização da sala a fim de que os alunos interagissem durante a sua aula, mas infelizmente, isso não ocorreu.

Nesse sentido, questionadas se teriam intenção de tornar-se professoras quando iniciaram o Curso de Letras Português-Francês, as professoras em formação inicial expuseram:

Sim, entrei no curso com a intenção de me formar professora de português (LUCA).

Não. Porque não me sinto suficientemente habilitada a dar aulas de francês, pois acredito que ainda alcance um grau de conhecimento e aprendizado satisfatório (ANJOS).

Conforme preconiza Nóvoa (2009), em nossa maneira de ensinar encontra-se aquilo que somos, e que naquilo que somos, encontra-se aquilo que ensinamos; então, em sua prática diária, o professor desenvolve um trabalho sobre si, onde esse deve estar acompanhado de reflexão e desenvolvimento. Dessa maneira, a fim de melhor analisar sua prática diária, o profissional reflexivo está constantemente analisando suas anotações para, assim, conhecer de fato sua postura profissional e pessoal.

Tinha uma menina, a Taissa “que aquela dali”, nossa! A cada dez palavras, nove eram palavras, durante as aulas de observação, né? E ela naquele dia [no dia da intervenção] estava querendo falar francês! Entendeu? Como posso dizer? Ela se encorajou e quis fazer diferente dos outros. Enquanto todos estavam só no “je m’appelle”, ela “moi, c’est Taissa”! Aí eu achei que ficou muito bonitinho! Foi muito gostoso! Eu gostei muito! (LUCA).

Ainda em alusão ao relato de Luca, percebo outra postura em sua identidade de professora reflexiva, já que conhece seus alunos, respeita as diferenças culturais de cada um e está sempre atenta ao respeito que devem ter em relação ao professor-aluno e, principalmente, cobra de seus alunos uma postura reflexiva.

Conforme teoriza Vieira-Abrahão (2010, p. 5): “A aprendizagem docente como construção pessoal é fundamentada na ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não simplesmente transmitido e absorvido”. Tal perspectiva implica a valorização da construção do conhecimento pelo professor, que passa a ser visto como um produtor de teorias, a partir da sua prática, e não mais como um mero implementador de teorias produzidas pela academia.

Por fim, é de fundamental importância compreendermos que a identidade do professor se (re)constrói ou se ressignifica nas mudanças sociais, a partir do contexto no qual ele está inserido e, principalmente, no momento em que ele olha para si e para o outro, percebendo as diferenças intrínsecas em cada indivíduo. Isto posto, a questão acerca das identidades de professores de francês como língua estrangeira em formação inicial será discutida no tópico que segue.

2) Identidades de professores de FLE em formação inicial: algumas reflexões

Nesta seção, apresentam-se algumas discussões e reflexões sobre as questões identitárias no contexto do Estágio Supervisionado em FLE I.

Conforme foi mostrado no aporte teórico, o sujeito moderno não é mais definido como sendo um ser uno, tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, ao contrário, esse ser é conceituado como sendo múltiplo, dinâmico, plural etc. Hall (2012) enfatiza que a identidade se torna uma celebração móvel, formada e transformada sucessivamente em relação às formas pelas quais o sujeito é interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam.

Assim, a estagiária Luca reconhece que a partir da aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial da estrutura da língua, é possível enxergar a diferença, e como já evidenciado no referencial teórico, a diferença e a identidade são produtos da língua, ou seja, é na e pela língua que ambas se constituem. Logo, ao dizer: “*Você consegue ver as coisas de outras formas, você abre a mente*”, conforme excerto a seguir, Luca passa por um processo de construção de identidades. Por isso, penso que problematizar sobre identidade e diferença como relação de poder significa discutir os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

Você consegue ver as coisas de outra forma, você abre a mente. É engraçado que eu comecei a perceber isso a partir da estrutura da língua. A partir da gramática, né? Porque eu sou uma pessoa que amo a regra, eu gosto da regra..., mas quando a gente começa a ver que a partir da regra a gente começa a ver a diferença da estrutura, da visão de mundo, de tudo, nossa! Isso aí foi o maior aprendizado que eu tive aqui na universidade foi esse (LUCA).

Considerando ainda o relato de Luca, e à luz dessas considerações, pode-se dizer que o contato com a LE permeia novos discursos, e através deles as identidades poderão ser constantemente ressignificadas.

Nesse sentido, questionadas se as questões identitárias têm um papel importante na formação do profissional de LE, as futuras professoras de FLE são unânimes em destacar a importância dessa temática para a formação do profissional em LE. Os excertos que comprovam a afirmação foram retirados do questionário inicial (QI):

Sim, acredito que tais questões possam contribuir significativamente para a formação do profissional de FLE, sobretudo porque a identidade do professor é construída a partir de suas práticas e experiências (LUCA).

Sim, porque atinge uma crescente posição de ideologia e inclusão acerca das perspectivas para a formação do profissional de LE (ANJOS).

Diante dos trechos apresentados, vale ressaltar que a ideia colocada pelas participantes, no tocante às questões identitárias, não divergem do construto evidenciado por Mastrella-de-Andrade (2013), pois segundo essa autora, a importância de focar nas questões identitárias pode permitir que tratemos de questões individuais e sociais de forma mais equilibrada, além de proporcionar maior acesso aos discursos que posicionam os sujeitos e as interações que constroem e (re)negociam identidades, constituindo-se como conflitantes (COUTO, 2015).

Nessa perspectiva, quando interrogadas se a Língua Estrangeira poderia ser um meio de tratar as questões identitárias, as acadêmicas parecem ter bastante afinidade com essa temática, corroborando as premissas da autora:

O contato com a língua estrangeira nos permite pensar de forma diferente, nos faz entender o mundo sob outra “ótica”, é como se a gente pertencesse a duas culturas, a dois meios e de alguma forma este contato contribui para a formação da nossa identidade (LUCA).

Sim. Isso, aliás, as questões de identidades podem ser tratadas nas aulas de francês. Seria uma forma de trabalharmos as nossas dificuldades que sentimos na língua. Serve acima de tudo para quebrar barreiras individuais, pela interação que pode ocorrer mais abertamente com a quebra de barreiras idiomáticas (ANJOS).

Durante este estudo, vários foram os momentos em que as identidades se manifestaram, apresentando a construção de novos papéis

identitários nas participantes, como a identidade de aluna engajada, curiosa, dedicada, estratégica, categórica e assertiva, dentre outras.

Sou uma aluna engajada e curiosa. Dedico-me à língua francesa atualmente, de segunda à sexta-feira. Além disso, ouço músicas francesas e a Radio France-Info. Quando escuto ou leio alguma palavra francesa que não conheço o significado, procuro no dicionário não só seu significado, mas quais são suas outras possibilidades de uso (LUCA).

Eu não escondo de ninguém aqui da turma e dos professores que eu não me vejo ainda como professora de língua francesa. Eu sempre quis ser professora, porém de Língua Portuguesa e de Literatura. É o que eu gosto, é o que eu sempre pretendi fazer. Então, o francês... Ele veio como um desafio para mim, junto com a minha profissão que escolhi, né? (ANJOS).

O fato de Anjos não se enxergar ainda como professora de Língua Francesa reforça a sua identidade em ser professora de Língua Portuguesa e de Literatura, profissão que ela escolheu. Porém, como teria que escolher uma língua estrangeira, Anjos optou pela língua francesa, a qual considera como um desafio.

Logo, como as identidades estão em constantes transformações, a professora em formação acredita ter evoluído na língua francesa, mas apesar da evolução, não é seu objetivo ser professora de FLE. Contudo, deixa claro que com as vivências de sala de aula e a experiência do estágio, ela até poderia ser professora, desde que se dedique mais à língua. A professora em formação inicial é consciente que para ser professora de FLE precisa dedicar-se mais à sua formação.

Acredito que eu evoluí sim na língua, mas poderia ter ido muito mais além, apesar de eu ter esse pensamento em mim, que ser professora de língua francesa ainda não é um objetivo, mas com as experiências vividas dentro de sala e principalmente agora com o estágio eu penso que

até poderia ser. Mas pretendo na verdade, me dedicar mais (ANJOS).

Efetivamente, depois de haver cursado a disciplina Estágio Supervisionado em Francês Língua Estrangeira I, Anjos mudou significativamente seu ponto de vista sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa, a partir de suas primeiras experiências como aluna de uma LE, o que faz parte de seu processo de construção de identidade. O excerto a seguir, proveniente do momento da socialização, ocorrido em sala de aula e registrado em áudio, evidencia a construção de uma nova identidade plena de potencialidades, que capacita a futura professora a fazer uso da LE, ainda que limitado.

[...] a intervenção para mim foi boa, apesar do nervosismo, do medo, da insegurança de tudo. Eu não atribuo assim, que foi 100% jamais! Não foi! Nem um pouco a minha intervenção, porém tentei com tudo o que eu aprendi aqui, com tudo o que observei nas aulas e tudo mais. Eu acredito que consegui alcançar o objetivo que era dar a aula em francês da maneira que foi possível, não foi 100% como já falei, mas que ao final assim, apesar ainda da euforia, daquela tensão e parar para pensar e dizer: Aconteceu! E a gente consegue. Foi muito gratificante mesmo (ANJOS).

Já Luca passa pelo mesmo processo de (re)construção de identidade profissional, pois ao iniciar o estágio, ou melhor, as observações na escola, seu desejo foi abandoná-lo no primeiro dia de observação, uma vez que se deparou com situações inusitadas e frustrantes:

O estágio no início foi decepcionante! No primeiro dia do estágio eu queria desistir. Eu pensei! Isso não é para mim gente, ser professora de francês nessas condições, não é... Não foi legal! (LUCA).

As condições abordadas por Luca concernem à falta de respeito para com a nova professora de francês que acabara de chegar à escola,

à desmotivação da professora em trabalhar, bem como à falta de controle da professora em sala de aula, perante os alunos. O excerto seguinte, retirado do momento da socialização do Estágio Supervisionado I, evidencia a decepção da professora em formação inicial:

A professora que estava na escola, que chegou esse ano na escola, com quem eu comecei o estágio, não foi bem recebida e acho que ela já ficou meio desmotivada e ela não tinha controle nenhum da turma (LUCA).

De decepcionada a desacreditada, Luca, após sua intervenção no estágio, mostra um novo posicionamento:

E eu fiquei muito surpresa na minha intervenção porque eu estava esperando uma outra coisa. Eu senti muita necessidade de falar isso [da importância de se aprender uma língua estrangeira] para os meninos, pois eu acho que eles tinham que despertar para o quanto é importante a língua francesa, principalmente aqui no nosso estado. [...] E assim, nas últimas aulas eu já queria pegar os meninos para mim, né? Eu acho que a professora percebeu, né? Eu gostei muito da experiência. Achei que eles foram muito participativos (LUCA).

Considerando o relato de Luca, é importante destacar que a todo o momento estamos (re)construindo nosso universo em sala de aula, e as identidades vão sendo reformuladas, uma vez que compartilhamos ideias, vivências, experiências, nos relacionamos e aprendemos com os nossos pares. É por essa razão que Rajagopalan (2003, p. 69) menciona que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria [...], quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”.

Nesse sentido, percebo que Luca se encontra em um processo contínuo de construção de identidades, pois como alude Mastrella-de-Andrade (2013), não há como se falar em identidades fixas quan-

do se trata de um contexto tão propenso a mudanças, como uma sala de aula e tudo o que está relacionado a ela. Diante desse cenário, concordo com a autora, pois a sala de aula é um espaço onde trabalhamos com a língua, e como foi mostrado no referencial teórico, as identidades não estão nos indivíduos, mas no discurso; portanto, quem aprende uma língua, está constantemente re(construindo) suas identidades.

Para concluir esta seção, é importante destacar que a constituição da identidade do aluno, futuro professor de LE, está alicerçada nas práticas desenvolvidas igualmente em seus estágios, pois embora o estágio tenha apresentado vários percalços, e o domínio do francês não seja suficiente para preparar o docente para ensinar, foi o estágio que oportunizou uma vivência real, com pessoas reais e numa escola real.

O próximo tópico evidencia melhor os desafios e as possibilidades no Estágio Supervisionado em Francês Língua Estrangeira I.

3) Estágio supervisionado em FLE I: desafios e possibilidades

Pimenta e Lima (2010) consideram que a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará. Assim, as autoras ponderam que o estágio se distancia da compreensão, considerada sempre como costumeira, do que seria a parte prática do curso. As afirmações das autoras parecem corroborar exatamente o relato da professora em formação:

É verdade que o estágio supervisionado nos possibilita o contato com a realidade na qual vamos trabalhar. Esta realidade é muito diferente do que aprendemos em sala de aula na universidade. Não vou negar que a realidade que encontrei durante o estágio não foi motivadora: muita falta de respeito não só dos alunos para com o professor, como também de professores para com o professor de língua francesa; professora e alunos desmotivados; ensino de FLE com base na tradução e sem progressão de conteúdo (LUCA).

Nesse sentido, quando questionadas acerca da concepção do Estágio, as duas participantes consideram-no como sendo o “polo prático do curso” (PIMENTA, 2012), conforme mostram os excertos extraídos do questionário inicial:

O estágio visa a vivenciar a prática do que aprendemos no curso, então acredito que seja o momento de grande experiência para a nossa formação (ANJOS).

É uma oportunidade de realizarmos o que aprendemos na universidade, na escola campo (LUCA).

Pimenta e Lima (2010) destacam que a formação durante o estágio supervisionado e a atividade docente fundamentam-se tanto na teoria quanto na prática, ou seja, uma sustenta a outra. Para as autoras, não é a atividade prática, mas a teórica que instrumentaliza a práxis docente, haja vista que ela é capaz de transformar a realidade. Assim, todo professor necessita da teoria para aperfeiçoar a prática, e vice-versa. Logo, o estágio docente deve servir para o acadêmico como um campo de exploração, experimentos e aprendizado, pois é nesse momento que ele praticará seu conhecimento teórico, suas ideias, planejamentos e idealizações para constatar se a sua conduta até o momento é satisfatória para ingressar na docência (PIMENTA; LIMA, 2010).

Nesse sentido, ainda que considerem o estágio como um momento de grande desafio para a sua formação, infiro que o estágio é visto pelas professoras estagiárias como um elemento-chave do seu processo de aprender a ensinar, uma vez que lhes possibilita o contato com a escola e os alunos, constituindo-se numa oportunidade decisiva de aprendizagem sobre o que é ser professor. Os excertos seguintes foram extraídos do questionário final:

O estágio foi um grande desafio para mim, principalmente porque ainda tenho muitas dificuldades com a língua francesa e isso pesa muito. Mas sem dúvida foi um dos momentos mais importantes para a minha formação e profissionalização (ANJOS).

O estágio foi um desafio! O pensar em desistir veio durante as observações. Claro que tive medo de cometer erros durante a intervenção, e tenho certeza que os cometi, apesar de ter domínio sobre o conteúdo apresentado. A intervenção do estágio foi surpreendente, pois os alunos mostraram um comportamento totalmente diferente do período das observações. Eles foram participativos, colaboraram durante a intervenção, perguntaram, responderam, foram criativos, ousaram em sair do trivial. A intervenção me mostrou que os alunos precisam se sentir motivados e desafiados a aprender uma língua estrangeira. A intervenção do estágio foi uma experiência revigorante (LUCA).

Ainda que considere o estágio como sendo um desafio, Anjos, professora em formação inicial e participante deste estudo, reconhece que a escola sempre se dispôs a ajudá-la e a fornecer-lhe apoio. Esse apoio, para ela, fez toda diferença no momento da intervenção. Assim, quando são bem acolhidos pela escola de um modo geral, ou seja, pela coordenação, pelo diretor e pelos professores, isso contribui significativamente para diminuir as dificuldades no estágio. O excerto a seguir, extraído da gravação em áudio, comprova a afirmação da professora em formação:

Com relação a escola a gente não teve problemas, a escola foi super acolhedora com a gente, não tivemos problema nenhum com a coordenação. A professora é excelente, a professora "X". Se todos os professores fossem igual a ela, a gente não teria tantas dificuldades nos estágios. Então, eu acho que isso somou positivamente para que a gente continuasse o nosso desafio do estágio (ANJOS).

Considerando ainda o relato de Anjos, que concebe o estágio como um elemento desafiador, é compreensível entender que os desafios fazem parte da iniciação à docência, além de contribuírem para a formação identitária do futuro docente. Diante disso, é importante que o formador mostre aos estagiários que eles não se encontram sozi-

nhos, ao contrário, eles têm ajuda do professor orientador, do professor responsável pela turma e da direção da escola.

Somado a isso, podemos ainda compartilhar com o estagiário que o espaço escolar deve ser compreendido como um momento de aprendizagem e de formação. Anjos, em seu relato seguinte, parece reconhecer que o estágio somou de forma positiva para a construção de sua identidade como professora, além de ter sido um momento de aprendizado:

Então eu vejo assim, que assim como todos os outros estagiários, é necessário a gente passar por isso, é muito necessário botar em prática tudo o que a gente aprendeu, então eu acredito que somou sim positivamente para minha profissão e para a minha formação. É isso! [...] O maior desafio foi de nunca ter tido contato com a língua francesa, com isso senti muitas dificuldades no aprendizado da língua (ANJOS).

Pimenta e Lima (2010) asseveram que toda a atividade de qualquer profissão é prática, na medida em que aprendemos a fazer algo prático. Logo, a profissão de professor também é prática. Assim, a maneira como aprendemos a profissão dar-se-á através da imitação da reprodução ou ainda da observação.

Na visão das autoras, frequentemente os alunos aprendem com os próprios professores, observando-os, imitando-os e elaborando a própria maneira de ser, a partir da análise crítica do modo de ser dos docentes. É o que ocorre com Luca, ao dizer que é imprescindível mostrar aos alunos a importância de se aprender uma LE, não somente para o contexto escolar, mas para a vida.

Mostrar sempre que possível a importância da língua estrangeira para a vida deles, seja ela qual for e aqui no nosso estado principalmente o francês, porque a gente recebe franceses, entendeu? A possibilidade de a gente lidar com francês é muito maior e abre portas, abre caminhos e assim, mostrar também que aprender uma língua estrangei-

ra, que isso é uma coisa que eu aprendi, que eu vou levar para a vida, é você saber lidar com a diferença, ver que existe o diferente que esse diferente pode ser diferente, não é melhor nem pior, mas é diferente (LUCA).

Assim, “nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquirem” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 35). Isso é perceptível no relato de Luca:

Eu gostei, gostei demais da experiência, acho que é isso aí mesmo, tem que meter a cara e ir para a frente, encarar. E fazer coisa que durante a formação eu via acontecer aqui na nossa sala. Que eu acho muito importante para o primeiro dia de aula. Eu acho muito importante, por exemplo, o contrato do professor e do aluno, porque sozinho a gente não faz nada, não tem uma unidade, entendeu? (LUCA).

As considerações de Luca conduzem-me às reflexões de Pimenta (2012), ao ponderar que o professor estagiário deve ser levado a conhecer o seu papel e a refletir sobre ele, para que possa desenvolver um trabalho sério, dinâmico e expressivo. É como vejo a futura professora de FLE, quando em sua intervenção teve o cuidado e a preocupação de estabelecer um contrato de ensino-aprendizagem junto aos alunos do Ensino Fundamental. Isso, na visão da professora estagiária, fez toda a diferença, uma vez que os alunos estavam conscientes de seus papéis, comportaram-se devidamente e participaram ativamente da aula da futura professora de FLE.

Diante disso, é pertinente destacar que a prática de ensinar vai exigir do estagiário, futuro professor, muito mais do que o conhecimento da língua a ser ensinada. O professor precisa ser capaz de caminhar por diferentes áreas e proporcionar aos alunos reflexões sobre assuntos da atualidade, orientá-los a se tornarem pessoas éticas e honestas, crí-

ticas e reflexivas sobre o que acontece em seu entorno (CAVALCANTI, 2016).

Por fim, é importante ressaltar que “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 29).

Logo, não se pode mais conceber o estágio como reprodução de modelos, ou seja, sem investigação e sem reflexão. Essa perspectiva não deve mais estar presente no processo formativo dos professores na atualidade, de acordo com Pimenta e Lima (2010). É importante que o estágio seja um momento de tomada de decisões, de confrontação entre práticas e teorias, e de produção de novas epistemologias. Creio que o estágio, nessa perspectiva, tende a formar professores mais críticos e reflexivos para o exercício efetivo da docência.

Conclusão

Neste estudo, procuramos compreender de que forma a(s) identidade(s) profissional(is) e social(is) dos estudantes do curso de Letras Português-Francês de uma universidade pública do Amapá é/são (re)construída(s). Assim, considerando as discussões empreendidas neste trabalho, a partir dos dados que nortearam as análises, foi possível constatar que a (re)construção da identidade profissional do professor em formação inicial, nesse caso, de línguas estrangeiras, não se exaure ou alcança o auge da conclusão do Estágio Supervisionado I, ao contrário, ela se desdobra no cotidiano do professor, com as vivências, interações com alunos e colegas, trocas de experiências, cursos formativos, enfim, no seguimento de sua profissão e durante todo o processo, enquanto esse profissional atuar na profissão de docente.

Os resultados da pesquisa apontaram também a construção de uma identidade de professora consciente, não somente de seu papel político e social, mas sobretudo ético, concernente à sua prática na construção de si e dos outros, ao considerar a identidade de professora de FLE, pois conforme foi mostrado na análise de dados, a participante Luca

se vê diante de um lugar onde, *a priori*, seu desejo era desistir do estágio, por conta das injustiças presenciadas em relação à nova professora de francês que acabara de chegar à escola na qual estagiou. Assim, consciente de sua atuação no espaço escolar e na sociedade, a futura professora de FLE procura compreender que tais situações ocorrem de fato em uma escola real, e com pessoas reais.

Durante a realização do Estágio Supervisionado I, Luca mostrou também uma identidade de professora de FLE ativa, reflexiva e crítica, como agente transformadora dentro do espaço escolar, haja vista que, de acordo com ela, convém ao professor, já no primeiro dia de aula, estabelecer um contrato de ensino-aprendizagem junto aos alunos, pois, dessa forma, tanto alunos quanto professores são responsáveis por suas atribuições.

Ao finalizar o Estágio Supervisionado I, Anjos já se expressa de forma mais convicta em relação à língua francesa, porém, isso não revela seu desejo de tornar-se professora do referido idioma, uma vez que a estagiária é consciente de que precisa investir mais na sua formação para, então, tornar-se professora de FLE. Logo, percebemos que a estagiária mostra uma identidade profissional fluida e instável, aberta a mudanças e a negociações, ao ressaltar que quando concluir o Curso de Letras procuraria um curso para aperfeiçoar a língua estrangeira. Assim, entendemos que a acadêmica está disposta a realizar adaptações diante do seu grande desafio, que é a língua francesa.

Apesar de todo o desafio encontrado por Anjos durante o Estágio Supervisionado I, constatamos, em conformidade com Pimenta (2010), que a identidade profissional da professora em formação inicial está em constante processo de transformação, atravessando a vida da futura docente desde o momento da escolha da profissão (escolha essa que não foi a de se tornar professora de FLE, mas de Língua Portuguesa e Literatura), passando pela formação inicial e pelos recintos institucionais onde irá se desenvolver a profissão. Nesse sentido, ainda que tenha se negado a exercer a profissão de professora de LE durante o estágio, ao final dele, percebemos a (re)construção de uma nova identidade pro-

fissional, uma vez que Anjos evidencia ser possível dar aula de francês, desde que intensifique a sua formação na língua francesa.

Finalmente, é importante destacar que uma prática crítico-reflexiva concernente ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no contexto de formação de professores, pode contribuir para uma formação de cidadãos conscientes quanto ao real objetivo de se aprender uma língua estrangeira (ZEICHNER, 1995).

Referências

BANDEIRA, P. **Cavalgando o arco-íris**. São Paulo: Moderna, 1984.

BAPTISTA, L. M. T. R. Construção identitária e crenças em torno na profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: uma incursão inicial. *In*: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de (org.). **Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 131-147.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**. Recife: UPE, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 1, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 28 de dez. 2021.

CAVALCANTI, M. do C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P.

da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Parábola, 2016. p. 211-226.

COUTO, A. A. **Formação inicial crítico-reflexiva de professores de língua estrangeira em um contexto de fronteira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação. Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIGUEREDO, C. J. Interação, dialogismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e de aprender em um contexto de sala de aula de inglês como L2/LE. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de línguas na contemporaneidade**: práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 61-88.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/issue/view/286>. Acesso em: 20 dez. 2021

GIDDENS, A. **Modernidade e identidades**. Tradução DENTZIEN, P. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-72; 103-133.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: 2001. v. 1, p. 333-355.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 63-93.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. *In*: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de línguas na contemporaneidade**: Práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 17-60.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas 2019 [1928].

UNIFAP. Colegiado do curso de Letras português-francês, UNIFAP. **Projeto pedagógico**. Macapá, 2008. Disponível em: <https://www2.unifap.br/letras/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-letras/>. Acesso em: 15 out. 2021.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. *In*: SILVA, K. A. da. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-72.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1995. ISBN 972-8036-07-8.

CAPÍTULO 6 / CHAPITRE 6

LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'INTERNACIONALISATION DES UNIVERSITÉS SUR LE PLATEAU DES GUYANES: PROPOSITIONS TRANSFRONTALIÈRES

Mariana Janaina dos Santos Alves
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Audrey Debibakas
Université de la Guyane - UG

José Guilherme dos Santos Fernandes
Universidade Federal do Pará - UFPA

Introduction

Le Département de coopération et relations interinstitutionnelles (DICRI) existe, depuis mars 2015, au Campus binational de l'Oyapock, de l'Université fédérale de l'Amapá (UNIFAP). Ce Département a été créé pour être le correspondant, sur la frontière, du Département de coopération (PROCRI), au Campus central de l'UNIFAP à Macapá, la capitale de l'état de l'Amapá. L'objectif de ce Département est de promouvoir la coopération et le partenariat avec les institutions sur le plan national et international et d'encourager la recherche, l'enseignement et les échanges académiques, en agrégeant les valeurs culturelles, scientifiques pour une formation d'excellence.

Les actions du DICRI à l'Oyapock, région transfrontalière du Brésil-Guyane française, sont toujours attachées aux objectifs de l'internationalisation de l'UNIFAP visée par le PROCRI depuis 2014. Ces régions prônent la proximité entre les centres de recherche du Plateau de Guyanes et l'exécution de projets qui intègrent le développement régional et renforcement des relations dans l'Amazonie caribéenne, celle-ci étant, une plateforme de projection technique, scientifique et commerciale du Brésil et de la Caraïbe. On comprend, de cette façon, que cet environnement géographique présente un grand potentiel pour la construction d'un projet d'internationalisation utile et différencié.

Le DICRI vise à rapprocher les institutions situées dans ce territoire¹, pour la mise en place des stratégies de consolidation du Campus binational, dans les domaines divers, menant des études sur l'Amazonie. Dans ce sens, cet article présente un rapport à propos de quelques actions d'internationalisation qui ont eu des résultats positifs, y compris, la création des nouveaux projets. Il faut prendre en compte la spécificité qu'englobe la ville, telle qu'une population de plus 27 mille habitants, selon l'Institut brésilien de géographie et statistique (IBGE), en 2020². Ce paramètre est important au moment qu'on pense aux chemins, bien définis, quand il s'agit d'une ville transfrontalière du Brésil, dans l'extrême nord, qui se développe sur le plan urbain et social. Après cette mise en place, l'UNIFAP offre désormais 8 cours en licence aux bacheliers et pour la communauté.

I – Les actions du DICRI et les réflexions sur le Plateau et l'internationalisation

Fondées sur les principes de l'internationalisation, les actions ont permis de commencer l'échange entre les universités qui se trouvent dans le contexte du Plateau des Guyanes. Selon Porto (PORTO

1 On travaille à partir de la signature des accords des coopérations faits avec les institutions de la région. Entre eux, l'Université de Guyane (UG) et l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD). La liste complète est présentée dans le site: <https://www2.unifap.br/procri/acordos-de-cooperacao-ativos>.

2 IBGE CIDADES. Recensement. Em ligne: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/oiapoque/panorama>. Accès le: 2 mars. 2021.

et al., 2011, p. 34), “il est possible d’affirmer que l’élévation des thèmes par rapport la frontière peut aider l’amélioration des conditions de vie des populations transfrontalières, et aussi, renforcer le travail dans l’ensemble du continent de l’Amérique du Sud”.

Il faut noter que dans ce domaine, la seule frontière entre le Brésil et l’Union européenne est très importante pour cette région. C’est la raison pour laquelle les relations de coopération de l’UNIFAP s’élèvent au sens professionnel, car elle n’appartient pas uniquement aux universités, mais peuvent également se développer dans les autres institutions, telles que les organisations non gouvernementales (ONG’s) ou les associations qui dépendent financièrement de l’Union européenne. De cette façon, on peut ainsi définir, l’internationalisation des institutions:

Les stratégies de l’internationalisation, qui sont définies comme ‘les initiatives adoptées par les IES³ pour incorporer une dimension internationale à la recherche, à l’enseignement et au service de l’éducation supérieur’ (DE WIT, 1998, p. 121), comprennent initiatives telles que le développement de programmes académiques qui motivent la mobilité des étudiants et du *staff*, qu’ils favorisent l’internationalisation du curriculum et l’étude de langue; la collaboration en recherche, séminaires et conférences internationales; assistance technique, programmes d’éducation à la distance, ouverture de filiales et de franchises à l’extérieur; entre autres (DUARTE *et al.*, 2012, p. 349)⁴.

Dans ce sens, nous avons pensé les politiques internes de l’UNIFAP afin de favoriser, particulièrement, les chercheurs qui développent

3 Institutions d’Enseignement Supérieur.

4 Nous traduisons: As estratégias de internacionalização, que são definidas como “iniciativas adotadas pelas IES para incorporar uma dimensão internacional à pesquisa, ao ensino e ao serviço de educação superior” (DE WIT, 1998, p. 121), compreendem iniciativas tais como o desenvolvimento de programas acadêmicos que incentivem a mobilidade de estudantes e do *staff*, promovam a internacionalização do currículo e o estudo de idiomas; a colaboração em pesquisa, seminários e conferências internacionais; assistência técnica, programas de educação a distância; abertura de filiais e franquias no exterior, entre outras.

des thématiques de recherche sur la région. Le premier encouragement apporté aux enseignants-chercheurs s'est manifesté à travers de la mise en place d'appel à projet de financement spécifique traitant de la frontière. Une importance a été accordée à la thématique portant sur les études des sociétés amérindiennes ou sur l'environnement, partagés entre les deux pays⁵.

Le premier appel a été le "Programme d'encouragement à la recherche sur le terrain amérindien"⁶, avec le financement offert par le "Programme Santander Universités" dans le cadre du "Programme Amazonie 2020". Le deuxième a été un financement pour les chercheurs aux projets transfrontaliers, destiné aux activités de mobilité des étudiants et professeurs pour les institutions de l'environnement géographique international, c'est-à-dire, entre la Guyane française et le Suriname. En considérant que l'UNIFAP avait déjà des accords de coopération avec les universités de ces deux pays, les objectifs étaient de motiver la mobilité, puis de développer des projets conjoints. Le troisième appel a été destiné aux étudiants en licence du Campus binational, le "financement à mobilité dans la région transfrontalière"⁷ qui a permis les étudiants de faire leurs études dans les autres universités de frontière avec le Brésil. L'objectif était de transmettre des expériences académiques permettant la mise en œuvre d'études comparées concernant les autres frontières du Brésil, à partir de la mobilité des chercheurs en formation.

Une nouvelle stratégie, cette fois-ci, plus spécifique pour l'Oyapock a été réalisée à partir de l'organisation des événements internationaux, au Campus binational. Selon Justino:

Jesús Sebastián (2004) affirme dans son article "Internationalisation des institutions de l'enseignement supérieur: stratégie ou modisme" (2009) affirme que l'internationalisation des institutions est un pro-

5 À titre d'exemple, on cite Oyapock Observatoire Homme/Milieus do Centre National de La Recherche Scientifique (SNRS).

6 Appel n° 03/2015/PROCRI/UNIFAP, le 26 mars 2015.

7 Appel n° 14/2015/PROCRI/UNIFAP, le 11 septembre 2015.

cessus d'introduction de la dimension internationale dans la culture, puis, dans stratégie institutionnelle, dans la fonction de formation et la recherche puis une extension dans le processus d'offre et capacités de l'université (JUSTINO, 2009, p. 01, nous traduisons)⁸.

En considérant que les distances pour promouvoir la rencontre entre les universitaires, de la Guyane française et du Brésil, sont plus courtes, par rapport aux autres institutions qui se trouvent en France métropolitaine, par exemple; puis en visant l'intérêt professionnel des institutions d'échanger sur le plan international, nous avons organisé des événements pour donner, effectivement, légitimation à l'accord de coopération. Parmi eux, citons en 2016, la "Journée d'étude circulation des individus, des savoirs et des pratiques culturelles dans le Plateau des Guyanes" qui eut lieu à Cayenne, à l'Université de Guyane; ou encore en 2015, la "Première rencontre interuniversitaire de lettres UNIFAP et UG: Première semaine de lettres du Campus binational de l'Oyapock: échange culturel des langues et littératures" ainsi que le "Premier séminaire international de criminologie de l'Oyapock: droits humains et système pénitentiaire".

Les réflexions sur la mobilité internationale, ainsi que les stratégies d'internationalisation citées, ont été présentées, y compris, dans le premier évènement à l'Université de Guyane. Il est important de permettre des publications bilangues afin que soient partagés les résultats des chercheurs, de discuter des réussites et des difficultés des projets. Ces rencontres permettent de développer des questions sur les frontières en l'Amazonie et de formuler des propositions venant alimenter le débat entre les universités.

On voit que les pays qui composent le Plateau des Guyanes présentent caractéristiques communes: des questions liées à l'éloigne-

8 Nous traduisons: Jesús Sebastián (2004) no artigo *Internacionalização das Instituições de Ensino Superior: estratégia ou modismo* (2009), afirma que a internacionalização das instituições é o processo de introdução da dimensão internacional na cultura e na estratégia institucional, nas funções de formação, investigação e extensão e no processo da oferta e de capacidades da universidade.

ment géographique, une situation qui le met en marge de la production scientifique mondiale, ou encore, les difficultés des institutions pour garder des chercheurs dans cette région, lorsqu'une grande partie est attirée par la métropole.

À ce propos, Silva et Trindade Jr. affirment que l'espace de la frontière, quoique faiblement peuplé, est marqué par une forte présence de la population amérindienne, et possède une réalité périphérique, déterminée par des conditions particulières qui sont renforcées par l'idée de frontière politique internationale, communément interprétée comme "synonyme de lieu lointain, ou simple limite de délimitation géographique, qui gagne une grande force dans l'extrême nord de l'espace amazonien"⁹ (SILVA; TRINDADE JR., 2013, p. 44, nous traduisons).

Ainsi, on comprend que la circulation interne, c'est-à-dire, entre les pays qui composent ce Plateau, est le moyen le plus viable financièrement et géographiquement pour développer la recherche dans tous les domaines, en raison de la faible production scientifique sur la région. Les plus communs sont dans le domaine de sciences exactes, dans le domaine des technologies et de la santé, les premiers travaux étant initiés à l'UNIFAP, au Brésil, à l'Université de Guyane et à Anton de Kom Universiteit, au Suriname.

Dans cette perspective, afin que le processus d'internationalisation continue à se développer, il faut mettre en œuvre le soutien entre les départements académiques que vise la coopération dans la formation de la licence au doctorat, d'abord les universités les plus proches. Pour cela, il faut prendre en compte deux points: le premier, l'importance de l'intégration d'un *corpus* universitaire composé par des enseignants-chercheurs, des techniciens et des étudiants en formation dans les institutions partenaires. Le deuxième point est de faire en sorte que cette intégration génère des études sur des thèmes pertinents et qu'elles soient réalisées dans la région.

9 Nous traduisons: como sinônimo de lugar distante, ou simples limite de demarcação geográfica, e que ganha maior força por estar localizada no extremo norte do espaço amazônico.

Avec la circulation développée dans le Plateau, on peut assurément, débiter un débat autour des nouvelles perspectives de projets d'échange, cette fois, en visant notamment le Brésil et la Guyane française. De plus, la coopération internationale a un rôle plus "stratégique au niveau de l'enseignement supérieur, ce qui est fondamental et indispensable pour l'expansion et la qualité de programmes offerts par les institutions d'enseignement"¹⁰ (CENERINO; SILVA, 2008, p. 01).

Selon Nogueira, Aguiar et Ramos, l'enseignement supérieur considéré le plus internationalisé¹¹, et tenant compte de l'analyse de données sur la mobilité, connaît une augmentation de l'internationalisation durant ces dernières années: "cette mobilité universitaire est encouragée par le nombre croissant de partenariats entre universités, d'accords bilatéraux et de programmes institutionnels"¹² (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p. 359).

Ainsi, afin de promouvoir la circulation dans les universités, il faut prendre en compte les problématiques qui se posent. L'un des principaux problèmes entravant les actions d'internationalisation est le financement: l'un des grands défis des institutions est de travailler avec peu voire aucune somme destinée aux projets d'internationalisation.

En outre, on observe un manque de moyen financier pour la prise en charge des déplacements et des hébergements des chercheurs pour qu'ils puissent s'adonner à la mobilité internationale. Il est impératif de renforcer la coopération entre les universités du Plateau de Guyanes, plus proches géographiquement que celles des métropoles. Cet aspect justifie la nécessité de développer la circulation humaine et celle de connaissances relatives à ces régions plus proches géographiquement, socialement, historiquement que les universités européennes.

10 Nous traduisons: estratégico na educação superior, o que a torna fundamental e indispensável para a expansão e para a qualidade dos programas acadêmicos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior.

11 No artigo citado, explica-se que o ensino superior pode ser considerado, entre os níveis de educação (médio, técnico e superior), o mais internacionalizado porque é nele que ocorre o maior índice de mobilidade e de programas que favorecem o intercâmbio de estudantes do Brasil para o exterior.

12 Nous traduisons: essa mobilidade universitária é fomentada pelo crescente número de parcerias entre universidades, acordos bilaterais e programas institucionais.

Bien que la mobilité vers d'autres pays tiers ne soit en aucun cas exclue, nous souhaitons dans un premier temps prioriser à l'UNIFAP la coopération avec le Plateau de Guyanes, par la suite, s'étendre aux autres pays, qu'ils soient d'Amérique latine ou non.

II – L'UNIFAP et les relations internationales

Il existe déjà des accords signés pour officialiser la coopération avec d'autres universités, les plus proches, comme l'Université de Guyane, puis, on travaille aussi avec Anton de Kom Universiteit Van Suriname. Au-delà de ces universités, nous avons mis en place des accords de coopération avec des universités bien plus éloignées telles que l'Université de Toulouse (France), l'Université d'Alicante (Espagne), l'Università Rovira I Virgili (Italie), l'Université Coimbra (Portugal), l'Université de Lisbonne (Portugal), Monash University (Australie) et l'Université de Buenos Aires (Argentine).

Ces accords de coopération sont, en grande partie, similaires entre eux. Ils présentent presque les mêmes caractéristiques textuelles, où l'on peut relever: 1) échanges d'enseignants-chercheurs, d'étudiants et de personnel administratif en fonction de besoins spécifiques; 2) élaboration de programmes conjoints de formation et de recherche et 3) orientation scientifique commune de travaux de recherche (le cas échéant, cotutelle).

Les universités trouvées en Guyane française et au Suriname, les plus proches de la frontière, ont contribué au succès de ces relations. La proximité territoriale favorise le déplacement, l'intérêt intellectuel du personnel de ces institutions. Pour ces universitaires, il est important de savoir davantage sur la culture, les langues parlées dans la région. Aussi, la richesse de connaissance qui peut être partagée, fortifient ainsi les groupes de recherche du territoire, éloigné des grands centres. Ces relations intensifient, également, les productions scientifiques dans des domaines connexes, c'est-à-dire qu'ils rapprochent les institutions qui ont le même objet d'étude. Par exemple, si la re-

cherche est faite avec une collecte de données, les analyses peuvent être réalisées ensemble et les résultats partagés.

Ainsi, en considérant l'ensemble de ces facteurs, l'affirmation suivante est démontrée: en ce qui concerne les pays de destination, la circulation à l'extérieur n'est pas efficiente. Il y a, clairement, une prédilection pour un groupe de nations, indiquant que la valeur de l'expérience éducative internationale varie selon le pays d'origine et de destination.

En effet, selon les données de l'Organisation des nations unies pour l'éducation, science et culture (UNESCO) et l'Organisation pour la coopération et développement économique (OCDE), 62% des étudiants étrangers au monde proviennent des pays dits "du sud" (pays en développement) et partent vers les pays dits "du nord" (en général, développés). "D'autre part, 30% de la mobilité des étudiants se fait entre pays développés et seulement 8% des étudiants du sud font leurs études dans un autre pays du sud (Ennafaa, 2004/2005)" (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p. 358)¹³.

Face à cette réalité, il convient de se demander quelles sont les voies proposées par nos universités pour changer cette réalité. Il convient de vérifier, par exemple, s'il existe des projets de mobilité conjointe; coopération entre les institutions, publications conjointes entre les universités et, surtout, adéquation des objets de recherche commune aux deux pays.

Toutes ces questions peuvent être résolues à partir d'initiatives privées des universités. Car, "la frontière septentrionale brésilienne, principalement le tronçon impliquant l'état de l'Amapá et la Guyane française, Département d'outre-mer appartenant à la France, a une position stratégique pour leurs territoires respectifs"¹⁴ (PORTO, 2013, p. 173). Cependant, on répète ici qu'il n'y a pas, à ce jour, un programme

13 Nous traduisons: Por outro lado, 30% da mobilidade estudantil ocorre entre países desenvolvidos e apenas 8% dos estudantes do sul realizam seus estudos em outro país do sul (ENNAFAA, 2004/2005).

14 Nous traduisons: a fronteira setentrional brasileira, principalmente o trecho que envolve o estado do Amapá e a Guiana Francesa, Departamento Ultramar pertencente à França, possui uma posição estratégica para os seus respectivos territórios nacionais.

qui puisse englober de tels facteurs puis favoriser les institutions du Plateau des Guyanes. Il est donc suggéré que cette question soit débattue lors des prochains événements impliquant des chercheurs de la région, de manière à rapprocher également les études déjà réalisées. De cette manière, on estime qu'en encourageant les publications, les recherches et les échanges interinstitutionnels, la science donnera une plus grande visibilité à la région.

À l'UNIFAP, il y a une demande émanant d'universitaires qui ont une bonne production universitaire, un bon curriculum vitae, et surtout un intérêt à réaliser la mobilité, mais n'ayant pas les conditions financières pour étudier dans un autre pays. Ces étudiants potentiels ont besoin d'aides, telles que des bourses ou des programmes axés sur cet avantage. Attentifs à cette situation, et comme il n'existe pas encore de programme spécifique pour rendre possible la mobilité du Brésil vers la Guyane française. En décembre 2015, l'UNIFAP a reçu sur le Campus binational, la première visite d'une délégation d'étudiants de l'Université de Guyane (UG). Ensuite, il y a une mobilité étudiante du Campus binational vers la Guyane. À cette occasion, l'Institut de recherche pour le développement (IRD) et les musées de Cayenne, la capitale de la Guyane française ont été visités.

Afin de mettre en place cet échange, l'UNIFAP a prévu un appel à projet pour la sélection d'étudiants pour intégrer la mission. Grâce à l'accord de coopération déjà réalisé avec l'Université de Guyane, l'hébergement et la nourriture, ainsi que les activités académiques étaient assurées. À travers cette initiative, on observe que la réalisation d'activités planifiées par les deux institutions consolide les accords et génère de nouvelles rencontres. Pour les universitaires en formation, la découverte de nouvelles thématiques de recherches communes, ainsi que le contact avec la structure et les domaines d'action entre les institutions, contribuent à la formation du profil professionnel. En outre, ces connaissances aident les étudiants dans leur carrière universitaire, car elles leur permettent de comprendre la nécessité d'apprendre des langues étrangères et de réfléchir aux voies, qu'ils pourraient suivre après leurs études supérieures:

Il est possible d'affirmer que ceux qui ont profité de l'occasion d'apprendre/de pratiquer une langue sur le terrain ont fini par se distinguer de ceux qui n'ont pu que l'apprendre dans leur propre pays d'origine, de manière scolaire, formelle (livret) et donc imparfaite¹⁵ (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p. 366).

Ainsi, l'institutionnalisation d'actions axées sur la mobilité contribue à la préparation de ces universitaires, par les biais par exemple de la mise en place de cours de langue étrangère et de programmes de stages internationaux.

Par ailleurs, les questions liées à la mobilité, dans le Plan national éducation du Brésil, approuvé par la Loi n° 13.005/2014, présente, parmi les vingt objectifs du plan, deux objectifs qui sont directement liés à l'enseignement supérieur et à la coopération et qui doivent être considérés comme des références: l'objectif 13.7, qui vise à encourager la formation de consortiums entre établissements d'enseignement supérieur publics en vue de renforcer l'action régionale, y compris par le biais d'un plan de développement institutionnel intégré, en assurant une plus grande visibilité nationale et internationale des activités d'enseignement, de recherche et d'extension; et l'objectif 14.9, qui vise à consolider les programmes, projets et actions visant à l'internationalisation de la recherche et des études supérieures brésiliennes, en encourageant la mise en réseau et le renforcement des groupes de recherche (BRASIL, 2014)¹⁶.

Sur la base de cette loi, et compte tenu également du processus efficace d'internationalisation, il est noté qu'il faut d'abord motiver les enseignants à créer des projets entre les universités qui ont des accords de coopération en vigueur, afin que ceux-ci soient partagés,

15 Nous traduisons: É possível afirmar que aqueles que se beneficiaram da oportunidade de aprender/praticar uma língua *in loco* acabaram por se distinguir daqueles que não puderam senão aprendê-la em seu próprio país de origem, de maneira escolar, formal (livresca) e, portanto, imperfeita.

16 BRASIL. **Loi n° 13.005**, le 26 juin 2014. Établit le Plan National de l'Éducation. En ligne: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Accès le: 20 août 2016.

et de stimuler également la rencontre entre chercheurs des institutions qui n'ont pas encore d'accord de coopération technico-scientifique, afin de favoriser ainsi le développement d'un réseau international de production académique. Selon Moreira (2009, p. 379):

Le soutien aux conversations académiques, qui ont lieu à l'intérieur et au-delà des frontières régionales et nationales, constitue un effort d'approfondissement et de socialisation des recherches et des études axées sur le contenu, le contexte et le développement du processus éducatif, dont le centre organisationnel et intellectuel est le curriculum¹⁷.

C'est pourquoi la coopération doit être pensée à partir de la mise en place d'un programme d'études qui peut également comprendre des actions dans d'autres institutions, et donc réfléchir à la formation de personnes pouvant échanger des connaissances à des fonctions diverses. Dans le cas des étudiants (master/doctorat), une proposition est de créer des disciplines ayant pour objet commun aux deux pays, afin que l'élaboration du curriculum puisse être construit à partir d'un cadre international.

III – Des propositions pour le Plateau des Guyanes

Premièrement, il convient de mettre en place une formation professionnelle pour les universitaires, qu'ils soient étudiants ou fonctionnaires. Dans le premier cas, il est nécessaire de l'acquérir des compétences et des connaissances avec excellence dans l'université d'origine et, dans ce sens, la mobilité peut être un outil efficace. Dans le second cas, la qualification est fondamentale pour le développement de carrière et le bien intellectuel. Ainsi, en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, il est entendu, par exemple, que l'étude de lan-

17 Nous traduisons: O apoio às conversas acadêmicas, que se verificam no interior e além de fronteiras regionais e nacionais, constitui um esforço por aprofundar e socializar as pesquisas e os estudos que se centram no conteúdo, no contexto e no desdobramento do processo educativo, cujo centro organizacional e intelectual é o currículo.

gues ne doit pas s'en tenir à la théorie, mais qu'elle devrait plutôt être pratiquée dans les régions, où elles sont parlées, de sorte que peuvent être appréhendées conjointement avec de nouvelles connaissances culturelles et pratiques.

Les personnes ayant cette connaissance savent mieux s'adapter aux situations de conflit, elles sont plus dynamiques et la plupart obtiennent un travail à la fin de la formation universitaire. On peut lire sur la loi de Lignes directrices et bases de l'éducation (LDB) que: "les lignes directrices prévoient que la différenciation (de la formation) doit se faire tant sur le plan vertical, avec la diversification des institutions et le type de formation qu'elles offrent, que sur le plan horizontal, avec la reconnaissance d'objectifs et de contenus éducatifs multiplex"¹⁸ (MONTALVÃO, 2015, p. 132). Par conséquent, il faudrait penser la formation professionnelle dès la base en incluant des cours de licence: la formation des étudiants doit être envisagée afin qu'ils puissent travailler, non seulement là où ils ont étudié, mais aussi, pour qu'ils aient la possibilité d'obtenir un emploi, par exemple, dans les autres régions du Plateau.

De plus, pour avoir une bonne formation professionnelle, il est important que l'étudiant développe ses compétences, l'apprentissage, l'expérience. Alors, comment faire ? Une des solutions, c'est proposer la réalisation de stages et de programmes d'intégration pour l'acquisition de deux dimensions essentielles: les perspectives globales et d'autres compétences, pour que l'étudiant puisse apprendre de l'autre et voir des nouvelles perspectives. Le défi de l'UNIFAP est d'utiliser la diversité comme un point de valorisation des cultures et des espaces frontaliers.

Même si la mobilité n'est qu'une ressource pour l'internationalisation, il faut rappeler qu'elle n'existe pas seule. Elle aide la formation professionnelle, car elle peut passer par une programmation commune entre les institutions et ainsi contribuer en outre à la création

18 Nous traduisons: as diretrizes estabelecem que a diferenciação (da formação) deva acontecer tanto no plano vertical, com a diversificação das instituições e o tipo de formação por elas oferecido, quanto no horizontal, com o reconhecimento de objetivos e conteúdos educacionais múltiplos.

de groupes de recherche, dans lesquels il y a des individus qui commencent leurs études à l'université d'origine, pouvant aboutir à une coopération dans une des universités du Plateau des Guyanes. Il faut donc favoriser le déplacement sur ce territoire. In convient de profiter de la connaissance produite, y compris pour valoriser les cultures et savoirs populaires, à l'intérieur et à l'extérieur de l'université, tels que la culture amérindienne, les populations marronnes et les immigrants qui composent ce paysage si diversifié et multilingue.

Il y a beaucoup à discuter en termes de recherche sur cette région. Certaines études peuvent être davantage explorées, parmi lesquelles on peut distinguer les langues autochtones et créoles, la production d'artisanat amérindien et la gastronomie diversifiée de la frontière. L'Amazonie étant certainement un point d'intérêt pour le monde, il n'est pas difficile de trouver des chercheurs qui ont une production scientifique sur la région, même sur le Plateau, mais qui ne sont jamais allés sur le terrain.

Toujours dans ce contexte, il est possible de souligner un mouvement d'immigration scientifique: des chercheurs qui viennent au Plateau pour effectuer leurs études, les chercheurs qui y viennent pour effectuer leurs études, portent les résultats de leurs travaux dans leur pays d'origine. Cela signifie que, parmi les chercheurs universitaires de cette région, un certain nombre vit dans ces pays, aux frontières, pendant leurs études, et après trois ou quatre ans, ils retournent dans leur pays d'origine sans s'établir sur le territoire, et peu donnent suite aux travaux engagés.

Dans ce sens, il faut encourager les centres de recherche à former les acteurs du contexte local, en renforçant la formation professionnelle, afin qu'un certain nombre de scientifiques ayant une production internationale sur la région y soient maintenus. Gonçalves explique l'expérience d'internationalisation "chez nous". La chercheuse présente la méthode à partir de la définition donnée par *European Association for International Education* (EAIE) et par *Academic Cooperation Association* (ACA). Selon l'auteure, l'internationalisation à domicile fait référence à "toute activité ayant une dimension internationale, à l'ex-

ception des activités impliquant la mobilité à l'étranger d'étudiants et d'enseignants nationaux"¹⁹ (GONÇALVES, 2009, p. 141). En outre, cette stratégie est une initiative qui ne coûte pas si cher aux universités situées à la frontière car, comparées à celles de la capitale, elles ont les institutions les plus proches géographiquement.

En raison de cette proximité, les événements à la frontière tendent à favoriser le contact entre les deux pays frontaliers et à rendre la participation de conférenciers internationaux plus fréquente. Cette stratégie favorise également l'échange d'expériences académiques. L'UNIFAP, par exemple, a un partenariat fixé dans le programme BRACOL²⁰, qui fait la consolide, la circulation dans l'Amérique du Sud, spécifiquement, entre le Brésil et la Colombie.

Conclusion

L'objectif principal de ce travail, construit à partir du travail réalisé par DICRI/UNIFAP sur le Campus binational de l'Oyapock, a été de remettre en question la mobilité et de proposer des alternatives pour rendre possible l'internationalisation de l'éducation en tenant compte des frontières.

Ainsi, compte tenu de l'expérience acquise et des sources théoriques consultées, il a été observé que, pour les étudiants, il faut envisager une adaptation du curriculum professionnel avec des stages entre les pays et le renforcement de cours de langue étrangère pour motiver l'acquisition de nouvelles cultures. Selon Stallivieri, si l'on prend en compte la réalité actuelle d'un monde hautement mondialisé,

19 Nous traduisons: qualquer atividade que possua uma dimensão internacional, à exceção das atividades que implicam a mobilidade para o estrangeiro de estudantes e docentes nacionais.

20 Le Programme *Intercambio de Estudiantes Brasil-Colombia* (BRACOL) est constitué par *Asociación Colombiana de Universidades* (ASCUN) et par le *Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras* (GCUB), qui sont ses donateurs. La sélection est faite par UNIFAP, en se basant sur des éléments tels que l'historique académique de l'étudiant et le pourcentage de disciplines enseignées. Le candidat retenu sera parrainé par l'université de destination et aura droit aux avantages du BRACOL, tels que l'exemption de paiement des frais, la nourriture, l'hébergement, et l'accès aux programmes de soutien et de reconnaissance des crédits à l'université d'origine.

de nouvelles compétences sont exigées des étudiants, futurs professionnels, qui exerceront bientôt leurs activités sur le marché du travail. Dans ce sens la “connaissance hautement qualifiée, maîtrise des nouvelles technologies, connaissance des langues étrangères sont déjà des conditions préalables à un bon programme d’études”²¹ (STALLIVIERI, 2016, p. 06). Pour ce faire, il a été démontré que l’offre de bourses, qu’elles soient financées par des ressources propres de l’université ou avec la participation d’institutions partenaires, est l’un des facilitateurs lorsqu’il s’agit de territoires proches, frontaliers.

En outre, il a été souligné que la création de partenariats avec des universités qui mènent des recherches dans le même domaine, en particulier celles qui ont déjà un passé de coopération est certainement fondamentale pour la formation de professionnels engagés dans les recherches concernant les questions du Plateau de Guyanes. En ce qui concerne les enseignants, il s’est avéré nécessaire de discuter de conditions susceptibles d’accroître la production académique, telles que des événements et des publications dans le contexte international et bilingue.

Au vu de ce qui précède, il est possible de conclure qu’aujourd’hui la coopération gagne en importance dans le débat universitaire, entre discussions pour actions et stratégies, le financement étant le principal défi pour tous. Il faut garder à l’esprit que la formation culturelle est essentielle au développement humain et professionnel, et que ces éléments doivent être intégrés dans le système académique afin que, après leur formation, les professionnels puissent travailler dans divers lieux de la région. Pour cela, il est essentiel de lier l’enseignement à la recherche pour le développement du contexte global. Les universités doivent travailler en équipe. Les investissements doivent être engagés pour permettre la création d’intermédiaires axés sur la motivation de l’apprentissage des cultures, et ainsi mieux comprendre le contexte de cette partie de l’Amazonie, en particulier pour le développement

21 Nous traduisons: conhecimento altamente qualificado, domínio das novas tecnologias, conhecimento de línguas estrangeiras já estão colocados como pré-requisitos para um bom currículo.

de cette région complexe, multiculturelle et avec des frontières encore à dévoiler.

Références

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. En ligne: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Accès le: 2 jan. 2021

CENERINO, A.; SILVA, O. H. da. A cooperação internacional e o processo de internacionalização das universidades estaduais do Paraná. **Encontro da ANPAD**, 32, 2008, Rio de Janeiro. En ligne: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B801.pdf>. Accès le: 15 dez. 2021

DUARTE, R. G. *et al.* O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 343370, mar. 2012. En ligne: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO2227.pdf>. Accès le: 9 mai. 2021.

GONÇALVES, S. Internacionalização em casa: a experiência da ESEC. **Exedra**, 1, Coimbra, jun. 2009, p. 139-166. En ligne: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398339.pdf>. Accès le: 28 dez. 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. **Censo 2021**. En ligne: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=160050>. Accès le: 6 dez. 2021.

JUSTINO, E. K. Internacionalização das instituições do ensino superior: estratégia ou modismo. *In: Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul*, 9, 2009, Florianópolis-SC. En ligne: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/36933>. Accès le: 4 fev. 2021

MONTALVÃO, A. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 88, p. 129-145, jun. 2015. En ligne: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v30n88/0102-6909-rbcsoc-30-880129.pdf>. Accès le: 26 fev. 2021

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 367-381, maio/ago. 2009. En ligne: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a03.pdf>. Accès le: 21 ago. 2021.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. de S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008. En ligne: <http://www.cedes.unicamp.br>. Accès le: 5 fev. 2021.

PORTO, J. L. R. Expectativas da fronteira da Amazônia setentrional: a busca pela interação do Platô das Guianas. *In*: PORTO, J. L.; NASCIMENTO, D. M. **Dinâmicas periférico-estratégicas da fronteira da Amazônia setentrional**: das políticas públicas e redes institucionais à integração espacial. Rio de Janeiro: Publit, 2013. p. 165-184.

PORTO, J. L. *et al.* Reformatação da fronteira amapaense: das políticas públicas aos planos diretores e ambientais. *In*: PORTO, J. L.; SOTTA, E. D. (org.). **Reformatações fronteiriças do Platô das Guianas**: (re)territorialidades de cooperação em construção. Rio de Janeiro: Publit, 2011. p. 21-49.

SILVA, A. R. F. da; TRINDADE JR., S. C. C. Pensando a diferenciação socioespacial na Amazônia: a sub-região fronteira internacional dos estados do Pará e Amapá. *In*: PORTO, J. L.; NASCIMENTO, D. M. **Dinâmicas periférico-estratégicas da fronteira da Amazônia setentrional**: das políticas públicas e redes institucionais à integração espacial. Rio de Janeiro: Publit, 2013. p. 31-62.

STALLIVIERI, L. Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. *In*: LUNA, J. M. F. **Internacionalização do currículo**: educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 157-177.

CAPÍTULO 7 / CHAPITRE 7

LA SECTION INTERNATIONALE BRÉSILIENNE DU LYCÉE MELKIOR- GARRÉ, RECONNAISSANCE DE LA SITUATION FRONTALIÈRE DE LA GUYANE

Stéphane Granger
Lycée Melkior-Garré - Cayenne

Introduction

En 2012 ouvrait pour la première fois sur le territoire français une section internationale brésilienne, au lycée polyvalent Melkior-Garré de Cayenne, en Guyane. Si les sections internationales étaient courantes dans l'enseignement secondaire de France métropolitaine, les pays et régions d'outre-mer en étaient en revanche totalement dépourvus, en dépit de leur situation géographique au contact avec de nombreux pays dont les langues sont enseignées dans le système scolaire français.

La Guyane recevait donc non seulement la première section internationale des outre-mers, mais également la première section brésilienne de France, alors que les liens affectifs, culturels et scientifiques entre la France et le Brésil sont particulièrement profonds depuis l'indépendance de ce dernier en 1822. Curieusement, ces liens n'étaient jamais passés par la Guyane, qui partage pourtant avec le Brésil la plus longue

frontière terrestre française. L'ouverture de cette section permettait donc de valoriser une situation géographique longtemps négligée par la France. Mais si ce voisinage était le prétexte à cette expérience pédagogique, il occasionna en même temps un certain nombre de problèmes administratifs, expliqués par une forte immigration d'origine brésilienne et une certaine méfiance à l'égard de ce pays qui en découlait, et avec lequel la France connut deux siècles de litiges frontaliers (1713-1900).

Désormais rejointe par trois autres sections similaires (une en région parisienne et deux dans des lycées français au Brésil), la section brésilienne du lycée Melkior-Garré fait figure de pionnière, mais elle est, du fait de cette situation géographique, la seule à connaître certaines difficultés qui desservent le public potentiel. L'objectif de cette étude est, à partir de notre propre expérience à la fois de géographe et d'acteur de cette section, d'analyser le contexte démographique et politique qui en a permis l'émergence, mais aussi les contradictions entre les volontés académiques et les réalités géopolitiques.

I – Une section internationale brésilienne en Guyane: reconnaissance d'une situation géographique longtemps négligée

1) Les sections internationales, des sections “d'excellence” absentes des outre-mers

La Guyane comme tous les autres territoires français d'outre-mer, est touchée par un échec scolaire important, qui fait que nombre de jeunes sortent sans diplômes du système, aussi la population locale ne peut-elle pas convenir dans des proportions satisfaisantes l'important besoin d'emplois qualifiés. L'une des causes serait l'inadaptation du système scolaire et des programmes français à la réalité socio-culturelle guyanaise et donc la non-prise en compte de ses spécificités par le ministère de l'Éducation nationale. L'une de ces spécificités consiste en la forte présence d'élèves allophones, qui peuvent rencontrer des difficultés à s'insérer dans un enseignement dispensé exclusivement en français (SILVA, 2020, p. 149). Si des dispositifs existent pour

les élèves primo-arrivants (accueil par le CASNAV, UPE2A¹, intervenants en langue maternelle), il existe pour l'enseignement secondaire un dispositif plus élitiste destiné non à intégrer l'élève, mais à valoriser la maîtrise d'une langue et d'une culture étrangères: les classes internationales.

Conformément à la politique linguistique de l'Éducation nationale, les sections internationales sont un dispositif d'enseignement à destination d'élèves français et étrangers dans la perspective d'un enseignement bilingue et biculturel en France ou dans les établissements français à l'étranger. L'originalité est donc un enseignement dans une langue étrangère en dehors des cours de langue vivante proprement dite:

La formation en SI constitue un parcours exigeant. Elle peut commencer dès le CP pour aboutir à la classe de terminale. Les élèves de SI suivent une scolarité française à laquelle sont intégrés des enseignements spécifiques leur permettant de suivre une formation poussée dans la langue du pays partenaire et selon la tradition pédagogique du pays partenaire (ministère de l'Éducation nationale, Dossiers de l'enseignement scolaire: Les sections internationales, 2015). Cité par Silva (2020, p. 196).

Complétant les quelques lycées internationaux comme celui de Saint-Germain en Laye (78), elles intègrent depuis 2008 des lycées généraux mais, dépendant d'une autorisation ministérielle d'ouverture, dépendent directement du ministère de l'Éducation nationale et non de l'Académie d'origine de l'établissement concerné (SILVA, 2020, p. 197). Elles sont ainsi 386 dans les 26 académies de France et proposent des enseignements en 17 langues. Parmi les plus répandues: l'anglais, l'anglo-américain, l'espagnol, l'allemand, le chinois, l'italien, l'arabe. Leur localisation géographique peut s'expliquer par une situation

1 Centre académique pour la Scolarisation des Enfants allophones nouvellement arrivés et des Enfants issus de Familles itinérantes et de Voyageurs; Unités pédagogiques pour Elèves allophones arrivants, inclus dans les classes ordinaires.

frontalière (néerlandais, italien), ou la présence importante de certaines populations d'origine étrangère (portugais, polonais, arabe, etc.). Cela concerne aussi les établissements français à l'étranger, relevant de l'AEFE (Agence française pour l'enseignement à l'étranger): 73 lycées français de l'étranger proposent ainsi 125 sections internationales, offrant généralement des enseignements dans la langue du pays d'accueil (SILVA, 2020, p. 199).

L'enseignement se caractérise par un horaire renforcé dans la langue de la section, ainsi qu'un enseignement d'histoire-géographie pour moitié en français et moitié dans la langue de la section (remplacé par les mathématiques dans les sections chinoises), enfin d'un enseignement de 4 heures hebdomadaire de littérature du pays de la section, dans sa langue. S'agissant d'une filière considérée d'excellence comme le montre le plus grand volume horaire, les élèves sont admis à l'issue d'un concours prenant en compte tant la langue que les matières générales.

La Guyane, pour être probablement le territoire ultramarin à la population la plus diversifiée, a été en 2012 le premier à connaître l'ouverture de deux sections internationales: une section américaine et une section brésilienne, alors qu'il existe en France hexagonale des sections portugaises mais selon la norme portugaise de cette langue. Il s'agissait, nous l'avons vu, de la première section brésilienne de France, suivie depuis par le récent lycée international de l'Est parisien à Noisy le Grand et les lycées français de Rio de Janeiro et São Paulo. Cette particularité est bien la reconnaissance au niveau national de la situation géographique et démographique de la Guyane.

2) La Guyane, terre d'immigration

Seul territoire continental des outremer français, avec une superficie de 83.534 km² égale à celle de l'Autriche, mais peuplé seulement, officiellement, de 276.128 habitants, essentiellement regroupés sur la bande littorale et le long du fleuve Maroni (INSEE, 2020), la Guyane est frontalière de deux États: le Surinam à l'Ouest, et le Brésil à l'Est

et au Sud. Son statut de Collectivité d'outre-mer, qui s'est substitué en 2016 à celui de Département-région d'outre-mer (DROM) en fait, selon l'article 73 de la Constitution, une partie intégrante du territoire français, bénéficiant des mêmes lois et du même programme scolaire, avec cependant des aménagements possibles.

Occupée à partir de 1624 par la France, colonie esclavagiste puis, après l'abolition de l'esclavage en 1848, colonie pénitentiaire sous-peuplée et réputée insalubre, il fallut attendre les lois de départementalisation de 1946 qui l'intégraient au droit commun français pour que la Guyane connaisse enfin un solde naturel positif, grâce notamment à l'installation d'équipements administratifs, scolaires et sanitaires plus conformes aux normes françaises (MAM LAM FOUCK, 2013, p. 174).

L'installation du Centre spatial guyanais à Kourou, à partir de 1964, provoqua d'intenses flux migratoires expliqués par la proximité de ce territoire français isolé avec des pays aux indices de développement nettement inférieurs (Haïti, Surinam, Brésil). Ce mouvement s'amplifia dans les années 1990, du fait d'un manque de main d'œuvre locale au moment où les lois de Décentralisation de 1982, attribuant plus de pouvoirs aux collectivités locales, permirent à l'exécutif régional de se lancer dans une politique de grands travaux d'équipements. Le corollaire fut l'arrivée de plusieurs milliers de migrants, particulièrement brésiliens, arrivant le plus souvent illégalement, mais facilement légalisés une fois qu'ils produisaient un contrat de travail, généralement dans le BTP voire l'orpaillage légal ou, pour les femmes, le commerce.

Individuelle au départ, cette immigration devenait rapidement familiale par l'arrivée de nombreux jeunes rejoignant leur père ou leurs parents. Ces mêmes immigrants, une fois en Guyane, reproduisaient le comportement démographique de leur pays d'origine, dans une Guyane connaissant déjà un fort taux de fécondité. Aussi, outre des équipements, particulièrement scolaires et universitaires rapidement devenus insuffisants, la constitution trop rapide d'une société multiethnique et multiculturelle gêne l'intégration de ces nouvelles populations et constitue aujourd'hui une source de tensions dans un ter-

ritoire qui reste l'un des plus pauvres de l'ensemble français (MAM LAM FOUCK, 2013, p. 282). La jeunesse est en outre fortement touchée par un chômage endémique dû singulièrement à une inadéquation entre son manque de qualification et les besoins sociaux et économiques de la société guyanaise.

En Guyane, un habitant sur trois est de nationalité étrangère (INSEE, 2019). Mais les étrangers seraient en fait, si l'on en croit les estimations tant de la Préfecture que des associations communautaires et humanitaires, probablement majoritaires. En outre, aux flux traditionnels venus des Antilles anglophones, puis du Brésil, du Surinam (estimés chacun à environ 30.000 personnes) et surtout d'Haïti (40.000 personnes²), mais aussi en proportions plus modestes de République dominicaine, du Guyana et plus récemment du Pérou, s'ajoutent désormais des Africains subsahariens, des Syriens et Yéménites passés par le Brésil, et enfin des Cubains passés eux par le Surinam. Les frontières de la Guyane sont officiellement fermées depuis plusieurs années à toute immigration, mais la mettent en contact – y compris pendant la pandémie de 2020-2021 – avec deux plaques tournantes migratoires: le Surinam pour les migrations caraïbes, et le Brésil pour les migrations africaines et moyen-orientales (GRANGER, 2016, p. 38-39).

Nombre d'enfants, primo-arrivants ou nés en Guyane dans des familles allophones, sont ainsi tiraillés entre leur langue et culture d'origine, la culture créole dominante de fait en Guyane ainsi que la langue et la culture française enseignées dans le système scolaire. Ainsi, comme l'écrivait la linguiste Isabelle Léglise en 2013 (citée par SILVA, 2020, p. 150):

La Guyane est donc non seulement un territoire multilingue, mais sa population est également largement plurilingue et les enfants ont, très jeunes, des répertoires plurilingues qui ne font que s'accroître au cours de leur vie.

2 Recoupements entre les estimations de la Préfecture de Guyane et des associations.

La même étude estimait à 10 % la proportion de jeunes ayant le portugais comme première langue acquise ou apprise durant la première socialisation (SILVA, 2020, p. 149). Ce qui est pour la population et les autorités locales comme nationales facteur de troubles et de tensions, se révèle au contraire, notamment pour les responsables éducatifs, une chance à saisir pour faire de la Guyane une interface culturelle dans un monde de plus en plus globalisé. En outre, profitant des lois de décentralisation, l'exécutif régional signait des accords de coopération avec les pays environnants, mais faisait souvent face à la barrière de la langue. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la décision de créer au lycée Melkior-Garré, en 2012, les deux sections internationales précédemment évoquées.

3) Le lycée Melkior-Garré, un établissement en quête d'une image d'excellence

Ouvert en 1992, le lycée Melkior-Garré était d'abord un lycée professionnel, et ce n'est qu'à la fin des années 1990 qu'il devient petit à petit un lycée polyvalent, évolution que connaissent d'ailleurs tous les lycées professionnels de Guyane depuis ces dernières années. "Melkior", comme on l'appelle familièrement, en a gardé une image durable de "lycée à problèmes", "mal fréquenté" du fait de cette image pourtant obsolète de lycée professionnel, avec une forte proportion d'élèves d'origine étrangère, essentiellement haïtienne, surinamienne et brésilienne, mais aussi guyanienne et péruvienne, et faisant régulièrement la une de la presse locale pour les faits divers s'y déroulant (bagarres, problèmes de sécurité et d'insalubrité, etc.). Aussi, du fait de cette image de repoussoir, nombre de familles utilisèrent des stratégies de contournement pour scolariser leurs enfants dans des établissements considérés, à tort ou à raison, plus prestigieux. Cela n'empêcha pas cependant le lycée Melkior-Garré d'être le plus important établissement scolaire de Guyane par le nombre d'élèves, près de deux milliers, et d'enseignants, plus d'une centaine, en dépit de travaux récurrents dus à des vices de conception et de construction obligeant son public à travailler en grande partie dans des bâtiments provisoires.

La filière hôtellerie-restauration monta néanmoins en puissance dans les années 2010, avec un bac technologique s'ajoutant au bac professionnel, et une formation d'apprentis offrant même des stages à Fortaleza. La création d'un BTS tourisme, qui aurait permis d'intégrer un enseignement supérieur, échappa néanmoins au lycée Melkior-Garré au profit du lycée Gaston-Monnerville de Kourou. Des BTS dans les domaines sanitaire-social et hôtellerie-restauration ouvrirent néanmoins dans les années qui suivirent, mais "Melkior" ne pouvait lutter en termes de prestige avec deux autres lycées de la place, qui offraient des classes préparatoires littéraire et scientifique.

C'est donc sur la forte présence d'élèves d'origine étrangère qu'un proviseur nouvellement nommé allait compter pour changer l'image du lycée, parallèlement à une volonté académique de mieux valoriser la situation géographique et l'origine multiethnique des élèves de Guyane. Si le projet d'y implanter une section internationale américaine se justifiait par la présence d'élèves anglophones du Guyana et de nombreux élèves de toutes origines mais ayant un très bon niveau en anglais, la forte présence d'élèves lusophones et hispanophones permettait d'envisager la création des premières sections internationales brésilienne et sud-américaine de France. Cette dernière a cependant rapidement été abandonnée en dépit d'un potentiel vivier d'élèves hispanophones et de contacts avec un lycée de Cuzco (Pérou), ayant donné lieu à une mobilité de la section hôtelière en 2013.

II – La section internationale brésilienne du lycée Melkior-Garré: un projet pionnier

1) La politique académique de la Guyane: l'ouverture à l'extérieur

Dépendant originellement du Rectorat des Antilles-Guyane basé en Guadeloupe, la Guyane ne devenait académie de plein exercice qu'en 1997, à la suite d'un important mouvement lycéen relayé par la classe politique opposée à la dépendance à l'égard d'Antilles considérées déconnectées des réalités guyanaises.

Il semble que dans le choix des premiers recteurs nommés en Guyane, le ministère de l'Éducation ait pris en compte la situation géographique et culturelle de la Guyane, sur le sous-continent sud-américain: ainsi le premier recteur, Christian Duverger, est un spécialiste reconnu des civilisations précolombiennes. On trouve, parmi ses successeurs, deux universitaires sud-américanistes: le juriste Jean-Michel Blanquer de 2004 à 2006, devenu depuis ministre de l'Éducation nationale, mais à l'époque spécialiste de la Colombie et directeur de l'Institut des hautes études de l'Amérique Latine (IHEAL, Paris 3), et de 2012 à 2014 Denis Rolland, spécialiste de l'histoire contemporaine de l'Amérique du Sud. Comme pour tous les autres recteurs de Guyane, il s'agissait de leur premier poste dans cette fonction, et ce sont précisément ces deux personnalités qui s'entachèrent à valoriser dans leur politique la situation géographique et multiculturelle de la Guyane.

On doit ainsi à Jean-Michel Blanquer le développement de la Délégation académique aux relations européennes et internationales et à la coopération (DAREIC), pour promouvoir les partenariats avec des établissements du bassin géographique. Dans un premier temps, outre les régions et pays de l'Union européenne auxquels appartient la Guyane en tant que Région ultrapériphérique (RUP), c'est le Brésil que l'Académie de Guyane allait favoriser. En effet, non seulement la population scolaire originaire de cet État était significative, mais la signature d'accords de coopération entre la Région Guyane et l'état brésilien voisin d'Amapá allait faciliter les volontés internationales du Rectorat.

Le projet de sections internationales états-unienne et brésilienne est né en 2011 de la volonté commune du DAREIC, M. de Lima et du nouveau proviseur du lycée Melkior-Garré, M. Morin, appuyés par le recteur D. Rolland, d'utiliser le vivier d'élèves naturellement anglophones et lusophones du fait de leurs origines géographiques. Comme vu précédemment, la situation géographique de la Guyane pouvait se révéler une chance pour le développement de filières d'excellence utilisant ces caractéristiques, complétant les dispositifs d'accueil des élèves allophones comme les intervenants en langue maternelle (SILVA, 2020, p. 99). C'est ainsi que plusieurs classes bilangues, avec

un enseignement renforcé de deux langues vivantes, avaient vu le jour dans plusieurs collèges de Guyane, permettant à de nombreux enfants, notamment d'origine brésilienne ou hispanophone (République dominicaine et Pérou essentiellement) de valoriser dans l'enseignement la connaissance de leur langue maternelle.

D'autre part, des sections européennes ouvrirent dans plusieurs collèges et lycées, offrant deux heures supplémentaires d'enseignement optionnel d'une "discipline non-linguistique" (histoire-géographie, mathématiques, sciences, etc.) en anglais, espagnol, portugais et néerlandais, au moyen d'enseignants spécialisés titulaires d'une certification pour enseigner dans une langue étrangère. Ces langues étant pratiquées et officialisées dans plusieurs États du bassin amazonien, les sections européennes de Guyane reçurent même l'appellation de "sections euro-amazoniennes" afin de mieux mettre en valeur l'ancrage régional de la Guyane.

Enfin, désirant mettre à profit la forte proportion d'élèves de nationalité brésilienne dans la commune frontalière de Saint-Georges, qui comptait déjà des sections portugaises en école primaire (faute d'accord bilatérale avec le Brésil, à ce moment), la DAREIC y envisagea en 2009 l'ouverture d'une section internationale brésilienne dans le cadre d'un futur lycée binational. Cependant, le faible vivier potentiel (nombre insuffisant d'élèves intégrant un lycée général) obligea à modifier le projet et à le transférer sur la région de Cayenne, où il rencontrait la volonté du nouveau proviseur du lycée Melkior-Garré et du recteur Denis Rolland d'ouverture de sections internationales, à défaut de celle d'un lycée binational. Au même moment, des sections euro-amazoniennes (portugais et espagnol) étaient fermées par les proviseurs de deux lycées de Cayenne, estimant le nombre d'élèves par divisions trop faibles compte tenu des contraintes entraînées par un enseignement optionnel, ce qui eut l'avantage de libérer des enseignants certifiés en DNL que le lycée Melkior-Garré s'empressa de récupérer.

2) Constitution et mise en place de la section brésilienne

Ainsi, à la rentrée 2012, dans l'attente d'une habilitation nationale, mais dans le respect des textes et programmes définis au niveau ministériel, deux sections "à vocation Internationale" ouvraient au lycée Melkior-Garré: une états-unienne et une brésilienne, proposées uniquement pour les classes de Seconde. Ces deux sections étaient animées par des enseignants de langue natifs (un Britannique et une Brésilienne), ainsi que des enseignants d'histoire-géographie titulaires d'une certification en anglais ou en portugais, le fait d'être "natif" n'étant plus une obligation pour enseigner en section internationale.

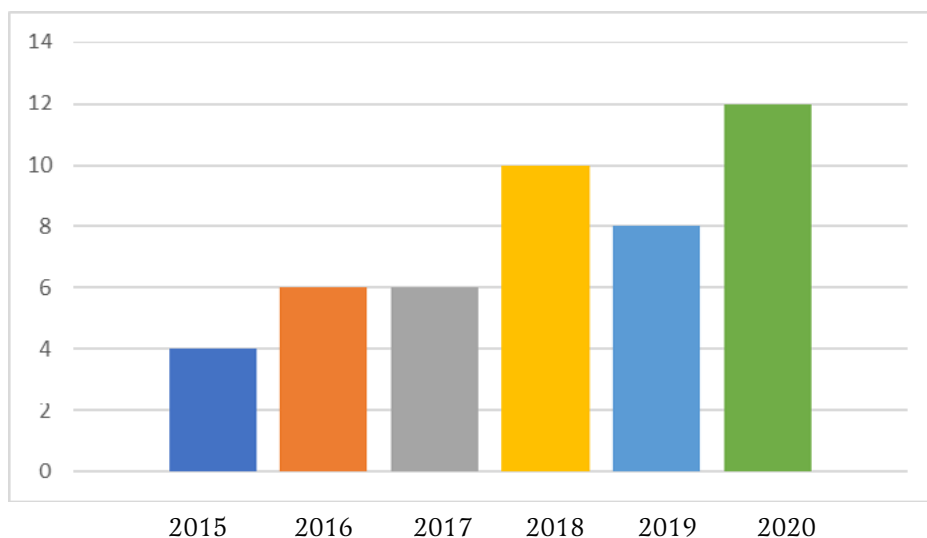
Les élèves de ces sections, issus de plusieurs collèges de l'île de Cayenne, de Macouria et de Saint-Georges, avaient fait l'objet d'une sélection préalable sur dossier, et recevaient un enseignement renforcé en littérature et histoire-géographie états-uniennes ou brésiennes en fonction de la section, dans la langue du pays partenaire. Un séjour linguistique était prévu à New York pour la section états-unienne, et à Macapá et Belém, dans la zone des accords de coopération régionale, pour la section brésilienne. En outre, des assistants natifs des États-unienne et du Brésil étaient recrutés afin de seconder les professeurs de langue et de DNL (Discipline non-linguistique). La section brésilienne fut finalement validée au niveau ministériel pour la Seconde et les niveaux à venir en 2013, grâce aux nouveaux accords bilatéraux signés entre la France et le Brésil en décembre 2012. La section américaine n'obtenait de son côté cette homologation que l'année suivante, le ministère de l'Éducation nationale estimant le vivier d'élèves potentiels insuffisant.

Après des débuts timides dus à la fois à un manque de notoriété et à une image pas toujours positive du Brésil auprès de la population guyanaise (immigration, orpaillage clandestin, long conflit frontalier), la section atteignait pourtant un rythme de croisière dès la 2ème année et l'augmentation du nombre de candidats permit d'opérer une véritable sélection par concours pour l'entrée en seconde. Au moment de l'inscription au bac en terminale, les élèves considérés linguistiquement

trop faibles ou fragiles du fait des forts coefficients sont dirigés vers les épreuves de section européenne ne comportant qu'un oral optionnel en histoire-géographie, ce qui leur permet de continuer à suivre les cours de cette matière, mais plus ceux de littérature brésilienne.

Une quinzaine d'élèves est chaque année admise à l'entrée en seconde internationale brésilienne, et, depuis 2015, 46 d'entre eux ont passé l'OIB avec succès avec un taux infime d'échecs ou d'abandons, et plus d'une trentaine l'option européenne portugais. L'équipe pédagogique de la section est désormais composée de deux professeurs de littérature et de deux professeurs d'histoire-géographie ayant la certification DNL, renforcée par l'équipe des professeurs de portugais du lycée.

Tableau 1: nombre de reçus au bac OIB Brésil au lycée Melkior-Garré



Source: élaboration par l'auteur.

Cependant, contrairement à la section américaine comptant une minorité d'élèves anglophones natifs, la section brésilienne recrute essentiellement dans la population d'origine brésilienne, ce qui ne va pas sans créer certains problèmes notamment administratifs. C'est également pour ce motif que la section a été limitée dès la troisième an-

née d'existence à 15 élèves en seconde, afin qu'ils soient mélangés avec des élèves d'autres origines et éviter ainsi la formation d'une classe "communautaire", problème qui ne se pose pas dans la section américaine du fait d'un vivier et d'un recrutement plus diversifiés.

3) Mobilités et partenariats: les contradictions de la proximité géographique

Partenariats et mobilités sont constitutifs des sections internationales, aussi les deux sections cherchèrent des partenariats en vue d'appariements avec des établissements américains et brésiliens. Pour la section brésilienne le choix se porta sur les villes de Macapá et Belém pour plusieurs raisons: d'une part parce qu'elles figurent dans la zone de coopération régionale donnant droit à des subsides du Conseil régional, d'autre part, parce qu'à ce moment le prix prohibitif des billets d'avion pour le Brésil depuis la Guyane renchérisait le coût du voyage, alors que Macapá était accessible en autocar et qu'il était possible d'y prendre une ligne intérieure vers Belém. Enfin, des relations anciennes avec certaines structures de la place facilitaient l'établissement de partenariats: secrétariats à l'Enseignement des États d'Amapá et du Pará, et Alliance française de Belém qui indiqua un collège-lycée où le français était enseigné (l'*Escola* Duque de Caxias) en vue d'un appariement avec le lycée Melkior-Garré. Malheureusement, il ne fut pas donné suite à la demande d'appariement avec un autre établissement scolaire plus prestigieux, l'École d'application de l'Université fédérale du Pará à Belém, condition que mettait cette dernière pour la pérennisation d'un partenariat pourtant prometteur.

Belém est ainsi devenu un partenaire obligé, plus que Macapá car le changement de gouvernement local en Amapá a entraîné le départ des partenaires habituels, que ce soit les membres du Secrétariat à l'Éducation ou les directeurs des écoles visitées. D'autre part, l'arrivée en 2015 d'une compagnie aérienne brésilienne rompant le monopole en vigueur et reliant Cayenne à Belém à des prix plus raisonnables, a permis aux mobilités d'éviter Macapá, non desservie et désormais moins

stratégique et d’y ajouter d’autres destinations en fonction des projets pédagogiques élaborés chaque année: São Luis en 2015, Recife en 2017, Petrolina en 2017 et 2019, Fortaleza en 2019, ces trois dernières destinations ayant donné lieu à la signature programmée d’autres partenariats et appariements, avec les Instituts fédéraux du Sertão et du Ceará et le Collège d’Application de l’Université fédérale du Pernambouc. Cependant, le Collège d’Application de Recife n’a plus donné suite du fait de l’impossibilité pour ses élèves de se rendre à Cayenne, difficulté récurrente pour la mise en place d’échanges pérennes comme nous le verrons par la suite.

La meilleure offre de vols a donc permis, jusqu’à la pandémie de covid-19 qui a entraîné le report des mobilités prévues en 2020, d’élargir l’éventail des destinations et partenaires, limité au début à Macapá et Belém, bien connus des Guyanais et des élèves d’origine brésilienne, quand la section américaine proposait des mobilités à New York, à un autre tarif il est vrai... Ces mobilités mirent néanmoins en exergue la grande difficulté à laquelle est confrontée la section brésilienne: les différences de coût entre la Guyane et le Brésil, et les difficultés administratives concernant les ressortissants de ce dernier pays y compris ceux vivant en Guyane, avec l’obligation non réciproque d’un visa pour se rendre en Guyane.

III – Une réponse adaptée à la situation guyanaise?

1) Une section “pour immigrés”? Difficultés propres au recrutement

La caractéristique de la section brésilienne est que la grande majorité des élèves recrutés sont d’origine lusophone, ce qui correspond d’ailleurs au public visé par les sections internationales. Mais l’objectif de celles-ci est également de rendre bilingues sinon biculturels un public français, or c’est là que le bât blesse à Cayenne. Alors que le niveau demandé aux candidats est un bon niveau de troisième en portugais (ainsi que dans les autres matières), la section peine à recruter des élèves d’autres origines que brésilienne, et quand cela se produit (origi-

nes haïtienne, surinamienne, amérindienne, métropolitaine), le plus souvent en terminale ils ne se présentent pas à l'OIB mais à l'option européenne en portugais, n'atteignant pas le niveau demandé pour le baccalauréat OIB. Si le vivier d'élèves lusophones "natifs" est suffisant pour fournir des candidats, le risque existe néanmoins que l'image d'une section "pour Brésiliens" persiste auprès des jeunes Guyanais et de leurs parents. Ainsi, sur les 46 élèves reçus à l'OIB entre 2015 et 2020, seuls 5 sont non-lusophones d'origine (trois d'origine guyanaise et martiniquaise, un Colombien, et un Syrien passé néanmoins par le Brésil), même si la majorité des bacheliers OIB est née en Guyane, avec une proportion significative comptant un des deux parents d'une autre origine que brésilienne: créole guyanaise, métropolitaine et même ouest-africaine. D'autre part, l'absence d'un centre culturel brésilien comme il en existe à Paramaribo (Surinam) et à Georgetown (Guyana) n'aide pas à valoriser l'image d'un Brésil toujours vu comme un pays menaçant et pourvoyeur d'immigrants pauvres.

Une autre difficulté, d'ordre socio-culturel, persiste. En effet, pour nombre d'élèves lusophones scolarisés en Guyane, le portugais pratiqué est plus oral qu'écrit. Certains élèves de la section, bien qu'ayant réussi les épreuves écrites, n'ont pas étudié le portugais comme langue vivante au collège, et ont un rapport assez lointain avec la langue écrite. Aussi n'est-il pas surprenant, comme cela s'est vérifié aussi à l'université de Guyane, qu'ils aient un moins bon niveau de langue écrite que certains de leurs camarades non-lusophones. Les origines sociales et géographiques font ainsi que le public de la section internationale brésilienne du lycée Melkior-Garré de Cayenne diffère notablement de celui des autres sections internationales brésiennes: ceux du LIEP de Noisy le Grand sont le plus souvent d'origine portugaise, ou sont des enfants d'ex-expatriés, avec quelques rares Brésiliens dont les parents se sont établis, définitivement ou non, en France; ceux des lycées français de Rio de Janeiro (lycée Molière) et de São Paulo (lycée Pasteur) sont généralement des enfants d'expatriés ou des classes sociales favorisées du Brésil. Aussi, plus qu'ailleurs, du fait d'un milieu social d'origine souvent fragile, non-francophone et de mentalités et conditions

de vie pas toujours favorable aux études, la section brésilienne du lycée Melkior-Garré est-elle touchée par des phénomènes d'absentéisme et de décrochage scolaire, assez marginaux certes, mais néanmoins quasiment inconnus des autres sections. Cela rend d'autant plus méritoire la réussite des bacheliers OIB ou des reçus mention européenne ou euro-amazonienne (cette appellation ayant été abandonnée), et montre que la section brésilienne a répondu à un réel besoin d'une section d'excellence en fonctionnant également comme un ascenseur social dont ont pu profiter des élèves issus de l'immigration.

2) De la difficulté d'être brésilien en Guyane

Cependant, certains jeunes d'origine brésilienne ne sont pas régularisés sur le territoire français, par ignorance ou négligence de leurs parents, qui eux sont le plus souvent en situation régulière. Cela peut s'expliquer par le fait que la scolarisation de tout enfant étant obligatoire sur le territoire français, il n'est pas nécessaire de prouver la légalité de sa situation malgré les freins qu'essaient d'y mettre certains maires. Sans compter que l'espoir d'un retour dans la terre d'origine est toujours vivace même s'il se concrétise rarement. En outre, la plupart du temps, les élèves tant qu'ils sont mineurs obtiennent facilement, grâce notamment à l'implication du réseau Éducation sans frontières, un document de circulation qui, allié au passeport de leur pays d'origine, leur permettra de rester sur le territoire français et de voyager. Le problème se pose quand ces élèves deviennent majeurs avant la mobilité scolaire prévue, ils doivent alors obtenir une carte de séjour ou demander la nationalité française, s'ils sont nés en Guyane en vertu du droit du sol. Si aucun élève de la section n'a à ce jour été expulsé, il est arrivé dans quelques cas que la régularisation intervienne trop tard pour permettre à l'élève de voyager.

Ces difficultés sont bien dues à la situation géographique de la Guyane: l'objet de la section brésilienne est de valoriser la présence d'une nombreuse population d'origine brésilienne. Or celle-ci s'explique par les différences de niveau de vie entre un territoire fran-

çais d’outre-mer qui eut un moment un grand besoin de main d’œuvre, et un nord du Brésil qui connaît encore d’importants problèmes de développement. Cela entraîne des flux migratoires importants vers la Guyane, à l’origine tant d’une certaine xénophobie de la population (les étrangers sont souvent impliqués dans des faits divers et des trafics, et se voient reprocher de toucher des aides sociales) que d’un raidissement de l’Administration française par rapport aux demandes de régularisation. Le problème réside également dans les conditions d’accès en Guyane pour les Brésiliens: un visa leur est demandé, qui ne l’est pas pour se rendre en France hexagonale: en dépit de l’éloignement géographique, Paris est ainsi plus accessible et moins cher que la Guyane, désavantagée d’autre part, par un coût de la vie supérieur. Cela crée une difficulté supplémentaire qui explique que les mobilités impliquant la section soient à sens unique vers le Brésil; seul un groupe d’une dizaine d’étudiants de l’Institut fédéral du Sertão à Petrolina a pu se rendre à Cayenne en septembre 2018, bénéficiant de visas spéciaux délivrés directement à l’aéroport de Cayenne.

Il est à noter cependant que désormais la majorité des élèves d’origine brésilienne sont nés en Guyane et disposent soit de la double nationalité, soit sont en cours de naturalisation par droit du sol, ce qui fera à terme disparaître les problèmes administratifs. En outre, l’émigration brésilienne vers la Guyane semble concerner désormais essentiellement les candidats à l’orpaillage, sans enfants donc, la frontière de l’Oyapock étant surtout franchie (avant la pandémie) par des ressortissants ouest-africains, haïtiens et syriens passés par le Brésil. Aussi est-il significatif que les dernières promotions de la section brésilienne aient compté deux élèves d’origine syrienne: l’un, après quelques années à Brasilia, a passé le bac OIB en 2020, l’autre, scolarisée auparavant à Campo Grande (Mato Grosso du Sud) a quitté la Guyane pour Paris après la classe de seconde. D’autre part, une des élèves actuellement scolarisée dans la section est une jeune Haïtienne ayant grandi au Brésil, parfaitement bilingue et récemment arrivée en Guyane. La section reflète ainsi la situation migratoire du Brésil, qui a connu ces dernières années une vague migratoire issue d’Haïti et de Syrie du fait d’une po-

litique d'accueil un temps plus généreuse que celle des pays développés (GRANGER, 2016, p. 39).

Enfin, contrairement aux territoires continentaux de l'Union européenne, la Guyane n'est pas bordée par d'autres régions européennes, aussi les échanges avec les pays voisins sont-ils exclus de certains financements communautaires dans le domaine de l'éducation comme Erasmus et Erasmus plus, alors qu'elle est éligible aux subventions nationales du FEBECS³. La situation extra-communautaire des partenaires de la section brésilienne la prive d'une source supplémentaire de financements, qui rend paradoxalement les relations avec les territoires européens moins onéreuses malgré l'éloignement géographique. Terre politiquement européenne mais "ultrapériphérique", la Guyane subit dans ce cas le handicap de sa situation géographique sud-américaine.

Conclusion

En somme, la section internationale brésilienne du lycée Melkior-Garré a fonctionné comme un ascenseur social pour de nombreux jeunes issus de l'immigration brésilienne en Guyane. Mais contrairement à la section américaine qui voit fréquemment partir ses bacheliers vers les grandes écoles ou les classes préparatoires de l'Hexagone voire de l'étranger, malgré les encouragements prodigués par les enseignants 5 bacheliers OIB Brésil sur 46 seulement ont intégré une classe préparatoire (dont un au lycée Montaigne à Paris, néanmoins). On peut l'attribuer à une moindre ambition due à des origines sociales plus modestes, dans des familles où l'université a gardé un prestige intact malgré une certaine dévalorisation de son image dans d'autres milieux. La crainte de ne pouvoir suivre financièrement ce type d'études est également évoquée. Mais les anciens élèves de la section sont encore moins nombreux à être partis étudier au Brésil: Université adventiste de São Paulo, Pontifical Universidade católica de Minas Gerais et Université fédérale fluminense, et un cas d'Erasmus au Portugal (faculté de droit de Porto) pour les cas recensés, en dépit d'accords de partenariats entre

3 Fonds d'Echanges à Buts éducatif, culturel et sportif, dispositif interministériel d'aide aux transports pour faciliter les déplacements des jeunes ultramarins.

universités françaises et brésiliennes. Les facultés de lettres et langues de France hexagonale restent encore les formations les plus recherchées, et l'on compte déjà certains anciens élèves revenant comme enseignants en Guyane.

La proximité du Brésil, qui fait que l'académie de Guyane est celle où proportionnellement le portugais est le plus enseigné bien que ce soit fréquemment avec la norme portugaise (SILVA, 2020, p. 151) constitue à la fois la justification de cette section internationale pionnière, une chance pour les élèves originaires de cet Etat, mais s'avère également un handicap: l'image contrastée du Brésil auprès de la société guyanaise et l'origine modeste d'élèves issu de l'immigration brésilienne font que la langue portugaise est perçue localement comme moins prestigieuse que l'anglais, sans parler de leurs difficultés administratives; d'où la difficulté de recruter au-delà de la sphère lusophone. La seconde section brésilienne apparue en territoire français, celle créée au LIEP de Noisy le Grand en 2016, ne connaît pas ce problème car le Brésil, plus lointain, y jouit d'une meilleure image. Enfin, la Guyane étant cernée par des États non-européens, les aides communautaires (Erasmus et Erasmus plus) ne s'appliquent pas aux échanges avec le Brésil. L'Union européenne reconnaît ses territoires ultrapériphériques, comme une chance quand, la France y voit également des contraintes, elle doit maintenant les valoriser comme un atout pour les relations avec des États voisins non-communautaires, mais incontournables une fois passé la crise sanitaire. Les jeunes Guyanais passés par la section internationale auront alors toute leur place dans une société qui manque encore de cadres et d'enseignants lusophones.

Références

GRANGER, S. Intégrations régionales et diversification des flux migratoires dans les mondes caribéen et amazonien: la Guyane entre ouverture et isolement. *In*: COLLOMB, G.; MAM LAM FOUCK, S. (dir.). **La Guyane entre Surinam et Brésil**: mobilités, ethnicités, diversité culturelle. Ibis Rouge: Matoury, 2016. p. 25-47.

INSEE. La Guyane, une région jeune et cosmopolite. **INSEE Analyse Guyane**, n. 35, 15 janv. 2019. En ligne: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3695893>. Accès le: 21 dez. 2021

INSEE. Recensement de la population en Guyane. **INSEE Flash Guyane**, n. 131, 29 déc. 2020. En ligne: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5005684>. Accès le: 16 dez. 2020

MAM LAM FOUCK, S. **Nouvelle histoire de la Guyane** (en collaboration avec Apollinaire ANAKESA). Ibis Rouge: Matoury, 2013.

SILVA, K. C. **As políticas linguísticas do português na Guiana Francesa: quem planeja o quê, para quem e como?** Thèse de doctorat en linguistique, co-tutelle Université fédérale du Minas Gerais et Université de Guyane, Belo Horizonte, Cayenne, 2020.

CAPÍTULO 8 / CHAPITRE 8

FRONTEIRAS LÍNGUA-LITERATURA EM UM MÓDULO DE PORTUGUÊS DO BRASIL COMO LÍNGUA ADICIONAL NA GUIANA FRANCESA

Carolina Vanso França
Universidade de São Paulo - USP
Paulo Roberto Massaro
Universidade de São Paulo - USP
Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília - UNB

Nada da poesia pode ser estrangeiro à língua. Por conseguinte, nenhuma língua pode ser completamente pensada se não integrarmos a possibilidade de sua poesia, de uma singular montagem de signos que se oferecem à interpretação¹.

(MILNER, 1982, p. 336).

Introdução – O programa ALVE na Guiana francesa: contatos e fronteiras

Na linguagem ordinária, costuma-se associar o termo “contato” aos traços semânticos relação, ligação, comunicação, bem como às no-

1 No original: *Rien de la poésie ne peut être étranger à la langue. En conséquence, aucune langue ne peut être pensée complètement si l'on n'intègre pas la possibilité de sa poésie, d'un assemblage particulier de signes, qui s'offrent à l'interprétation.*

ções de encontro, frequência entre sujeitos e/ou entre comunidades. Todavia, ao construto teórico “contato”, em acepção sociológica, se fundamenta graças ao entrelaçamento das dimensões física, cultural e linguística de sua ocorrência singular, necessariamente vinculada a aspectos sócio-histórico-econômicos, entre os quais os de mobilidade, que nele incidem. Ademais, convém ressaltar as análises de Ailton Krenak (1999) que demonstram que o fenômeno contato não é estanque, tampouco unívoco, visto que sempre ocorre em múltiplos eixos e, frequentemente, em um eterno retorno.

Investigar o fenômeno do contato implica igualmente questionar o conceito de fronteira. Se aludirmos à simplificação da definição geográfica do termo, referenciamos a divisa territorial, ou a linha imaginária que demarca dois países, como por exemplo, a que separa o Brasil da França, o Amapá da Guiana Francesa. Podemos ainda alargar seu sentido, aludindo a termos como baliza, raia, barreira, bloqueio, limite ou até mesmo muro. Com efeito, a fronteira pode ser tanto física quanto simbólica, moral, social (FERRARI, 2014). Aliás, o que poderíamos problematizar atualmente a respeito do próprio conceito de fronteira geográfica, uma vez imersos na cibercultura (LÉVY, 2010)?

Se, em contrapartida, abordarmos o termo sob uma perspectiva sócio-histórico-simbólica, a exemplo de autores como Luís Sérgio Duarte (2005) que, no artigo referenciado, discute um por um os parâmetros analíticos subjacentes à teoria da fronteira na obra de Deleuze, seremos capazes de apreendê-la não mais como uma linha peremptória que separa, enclausurando distintos elementos em cada uma de suas bordas; pelo contrário, passaremos a percebê-la como um espaço de abertura ao contato entre uns e outros, visto que, para o filósofo francês, fronteiras não são apenas construções concebidas como abertura e atualidade, mas sobretudo se revelam locais “regidos por princípios de relatividade, multiplicidade, reciprocidade e reversibilidade”. Contato e fronteira se configuram, portanto, como duas faces deste espaço relacional, sendo a fronteira condição propícia para que o fenômeno do contato ocorra.

Na fronteira aprendemos a viver com a contingência, a incompletude, a historicidade. [...] Fronteiras são lugares de devir: a forma da evolução por aliança (não por filiação); criação que se faz a partir do contágio, o devir é a especificidade resultante da coexistência de durações, das comunicações transversais entre populações heterogêneas (DUARTE, 2005, p. 18).

Neste capítulo, interessa-nos, pois, discutir múltiplas fronteiras – todas elas como instâncias do devir – em um contexto migratório como o da Guiana Francesa, no qual se evidencia o contato entre línguas. A nosso ver, esta perspectiva poderia inclusive subsidiar mais adequadamente a formulação e a implementação de políticas linguísticas *bottom-up* no âmbito educacional (NICOLAIDES; SILVA; TÍLIO; ROCHA, 2013), caso admitissem que do contato interlinguístico surgem interações translínguas (GARCIA; WEI, 2014), formas dinâmicas de repertórios languageiros (DUFOUR, 2014) individuais, mobilizados pelos sujeitos-falantes em suas efetivas práticas sociais na Guiana Francesa. Ora, muito embora o multilinguismo seja realidade social marcante neste departamento ultramarino francês (DOM), seu sistema escolar segue estritamente as resoluções do *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* da República Francesa, passando ao largo das necessidades linguísticas locais.

No documento oficial *Les principes directeurs de l'apprentissage des langues*, postula-se que “o aperfeiçoamento da competência dos estudantes em línguas estrangeiras é central às prioridades” da República Francesa. Com efeito, é a União Europeia que, almejando “construir uma cidadania europeia e encorajar a mobilidade no seio do espaço comunitário”, determina, desde a virada do milênio, que “cada cidadão possa falar e compreender duas línguas vivas estrangeiras” (MINISTÈRE, 2021a)². Disso decorreram políticas linguísticas *top-down* francesas, com seus dispositivos de formação correspondentes, a fim de “promo-

2 No original: *L'amélioration des compétences des élèves en langues vivantes est au cœur des priorités. Ainsi l'Union Européenne vise à ce que chaque citoyen puisse parler et comprendre deux langues vivantes étrangères. L'objectif est de construire une citoyenneté européenne et d'encourager la mobilité au sein de l'espace communautaire.*

ver mais eficientemente a progressão de todos os alunos em línguas estrangeiras”, dentre os quais o projeto de educação bilíngue das seções internacionais em *lycées*, bem como o programa de mobilidade universitária internacional *Assistants de Langues Vivantes Étrangères*, doravante ALVE.

Por outro lado, cabe reconhecer que o ALVE é um programa de intercâmbio de assistentes pioneiro no rol de programas de mobilidade estudantil internacional. Criado no contexto da reforma do ensino secundário de 1902, durante a qual a metodologia tradicional, fundamentada no paradigma indireto de acesso à língua estrangeira, fora abandonada em favor dos parâmetros fundantes da metodologia direta. Assim sendo, não é surpreendente que o contato com falantes nativos da língua-alvo fosse considerado praticamente indispensável em seu arcabouço teórico-metodológico.

De modo geral fiel à sua concepção original, no início do século passado, o programa ALVE prevê atualmente que estudantes universitários nativos selecionados atuem nos diferentes níveis da Educação Básica francesa (*école, collège e lycée*) em diferentes séries, em um ou dois estabelecimentos, dependendo da necessidade dos professores do estabelecimento de ensino em questão. Sua função é elaborar intervenções didáticas a partir de documentos autênticos em sua língua materna, permitindo aos alunos francófonos desenvolverem e/ou aperfeiçoarem sua competência de produção oral, aprofundando seus conhecimentos sobre a língua estrangeira escolhida e sua cultura.

Foi justamente neste contexto do programa ALVE que uma das autoras deste capítulo, foi selecionada para atuar ao longo do ano letivo 2018-2019, como assistente de Português do Brasil em Caiena, na Guiana Francesa. Sua designação junto ao *Lycée Polyvalent Melkior-Garré* permitiu o acompanhamento de classes diversas, com características linguísticas e educacionais múltiplas e complexas tanto em si, como em relação umas às outras. De fato, o *Lycée Polyvalent Melkior-Garré* disponibiliza três modalidades de ensino: o regular (*lycée normal*), o profissional (*lycée professionnel*) e o internacional (*lycée international*). Na segunda modalidade, a língua portuguesa é matéria opcional entre as possíveis no parâmetro *Langue Vivante 2 (LV2)* para as formações

em ST2S (*Science technologique, salubre et sociale*), STMG (*Science technologique, management et gestion*) e STHR (*Science technologique, hôtellerie et restauration*). Quanto ao ensino internacional, cumpre-nos ressaltar que o *Lycée Polyvalent Melkior-Garré* é o único estabelecimento de ensino da Guiana Francesa a oferecer este dispositivo pedagógico que, por sua vez, é subdividido em duas seções: uma americana e uma brasileira. Destacamos ainda que se trata do único *lycée* fora da metrópole a propor uma sessão internacional brasileira.

Esta diversidade de modalidades de ensino alavancou a ímpar reflexão meta-metodológica da assistente de Português do Brasil designada, assegurando-lhe indiscutivelmente profundo aperfeiçoamento de competências profissionais, as quais serão sem dúvida transpostas em suas futuras experiências docentes, seja no Brasil, seja no exterior.

No decorrer do programa, a especificidade do ensino de Português Língua Estrangeira na seção internacional brasileira chamou a atenção da autora, uma vez que neste contexto o Português do Brasil deixa de ser ensinado como *Langue Vivante 2* (LV2), passando a *Langue Vivante 1* (LV1), e integra a *Option Internationale du Baccalauréat* (O.I.B., MINISTÈRE, 2021b³), ou seja, os alunos que participam da sessão realizam as provas de Literatura Brasileira e História-Geografia do *Baccalauréat* em português.

Esta especificidade, somada à formação universitária da autora, primeiramente em História⁴ e, na sequência em Letras (Habilitações em Português e em Francês)⁵, provou-se frutífera nas intervenções didáticas concebidas, principalmente as realizadas nas aulas de Literatura Brasileira. Conforme sua inserção no estabelecimento escolar foi concretamente se desenvolvendo e à medida que a reflexão meta-metodológica inerente à observação participativa das aulas de Literatura

3 Decreto nº 2021-1054 do dia 6 de agosto de 2021, modificando as disposições do código da educação e a criação de classes com a opção “internacional”. Disponível em: https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=N_93kSO6MvkUPcYdCBB11o7HqWR6wDUo19VGpmA_28= Acesso em: 10 dez. 2021

4 Bacharelado e Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008-2011).

5 Bacharelado (2015-2020) e Licenciatura (2020-2022) em Letras, com dupla habilitação Português-Francês, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Brasileira foi se aprofundando, a autora elaborou um projeto de investigação científica com a finalidade de analisar as incidências de jogos de apropriação textual (PUPO, 1997) sobre a produção oral e escrita em Português do Brasil dos sujeitos-aprendizes.

Com a anuência dos coordenadores pedagógicos locais, bem como das professoras tutoras francesas, o projeto de pesquisa-ação foi desenvolvido, sob a orientação acadêmica e supervisão pedagógica a distância do Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro, segundo autor deste capítulo. O relato analítico-crítico desta experiência de intervenção didática, possibilitada pelo programa de mobilidade universitária internacional *Assistants de Langues Vivantes Étrangères* e realizada junto a um grupo de sete sujeitos-aprendizes da seção internacional brasileira do *Lycée Polyvalent Melkior-Garré*, gerou os capítulos correspondentes à análise e à discussão de dados, constituintes do Trabalho de Graduação Individual (TGI) da autora, defendido na FFLCH-USP em julho de 2019, diante de banca integrada pelo terceiro autor deste capítulo, Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, cujos apontamentos críticos em muito contribuíram para o aprofundamento posterior da reflexão teórico-metodológica da participante do programa ALVE.

Sendo assim, no presente capítulo, propomo-nos a ressignificar a experiência vivida em Caiena como assistente *in loco* de Português do Brasil e supervisor-orientador a distância, reinterpretando-a à luz dos construtos “contato” e “fronteiras”. Contato formativo entre brasileiros e guianenses, contato entre nossas línguas-culturas, constituído no espaço relacional favorecido pelas fronteiras entre o ensino de língua e o de literatura. Contato discursivamente performado graças aos sentidos advindos do eterno retorno de textos literários, conteúdos midiáticos e jogos de apropriação de natureza teatral em suas reverberações no repertório linguageiro do sujeito-aprendiz.

I – O português do Brasil em repertórios

A estrutura da seção internacional brasileira oferecida pelo *Lycée Polyvalent Melkior-Garré* apresenta as seguintes especificidades: a) oferecimento da matéria Português Língua Estrangeira como

Langue Vivante 1 (LV1); b) oferecimento de três matérias ministradas inteiramente em Português do Brasil: História-Geografia; Língua; Literatura Brasileira; c) oferecimento opcional: *Option Internationale du Baccalauréat (O.I.B.)*.

O *Programme de l'enseignement de langue et littérature brésilienne* (Programa de ensino de língua e literatura brasileira) estabelece como finalidades

a aquisição de uma cultura, a formação pessoal e a formação do cidadão. O ensino de língua e literatura das seções internacionais brasileiras permitem aos alunos lusófonos desenvolver o domínio de sua língua materna, na variante brasileira da língua portuguesa, e aos alunos não-lusófonos desenvolver uma prática do português escrito e oral de alto nível. A língua é ensinada pelo viés de estudos aprofundados da literatura brasileira⁶.

O programa de ensino de literatura da *Option Internationale du Baccalauréat (O.I.B.)* estabelece para a classe de *seconde* e o ciclo *terminale* (classes de *première* e *terminale*) atividades escritas e orais de compreensão e expressão que “permitam desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, pela escrita e pela expressão pessoal dentro do domínio literário” (MINISTÈRE, 2021c), colocando como competências comunicativas a serem desenvolvidas: a habilidade de identificar, nos textos literários, figuras de estilo e de linguagem; estabelecer uma comparação entre textos de gêneros diferentes; argumentar oralmente; produzir resumos e sínteses; produzir textos argumentativos, narrativos e poéticos. O programa estabelece ainda seis temáticas literárias obrigatórias a serem trabalhadas no ciclo *terminale*: “a prosa não-narrativa, o romance de ontem e hoje, o teatro contemporâneo, a poesia modernista, a crônica brasileira e o regionalismo” (MINISTÈRE, 2021c).

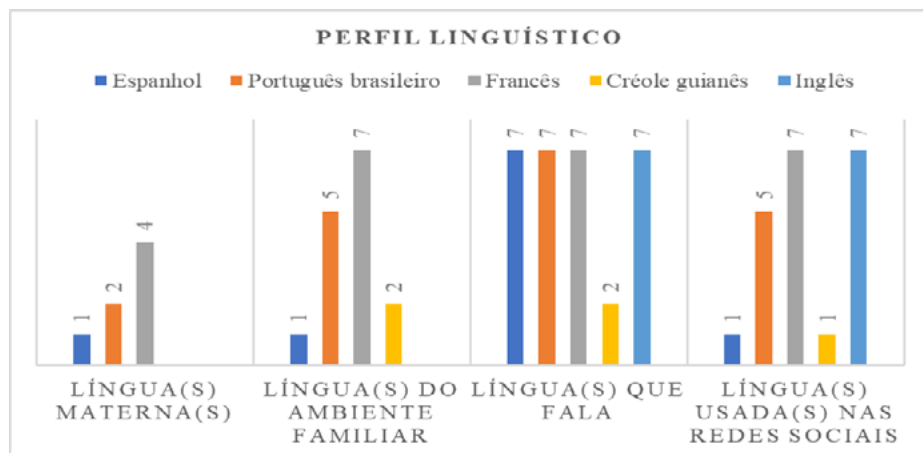
6 No original: *l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. L'enseignement de langue et littérature des sections internationales brésiliennes permet aux élèves lusophones de développer la maîtrise de leur langue maternelle dans la variante brésilienne de la langue portugaise, et aux élèves non lusophones de développer une pratique du portugais écrite et orale, de très haut niveau. La langue est enseignée par le biais d'études approfondies de la littérature brésilienne.*

Cabe ressaltar ainda que as matérias de Língua e de Literatura, em particular, têm como referência em seus planos pedagógicos as competências avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em sua subdivisão “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, o que nos permite vislumbrar um certo diálogo entre os dois sistemas educacionais, situados cada um de um lado da fronteira geográfica Guiana Francesa-Brasil.

Tendo em vista as particularidades citadas, a assistente do programa de mobilidade internacional escolheu desenvolver um projeto de pesquisa-ação junto à última série (*la terminale*) da seção internacional brasileira. Para tanto, apresentou-o às professoras responsáveis pelas disciplinas de Língua e de Literatura Brasileira, as quais se mostraram interessadas pelo projeto e gentilmente autorizaram sua realização. Em seguida, entrou em contato com os responsáveis legais pelos alunos para que autorizassem que estes jovens se tornassem sujeitos da pesquisa, através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, redigido em francês, no qual havia parágrafos esclarecendo: a) os objetivos da pesquisa; b) os procedimentos de coleta de dados e de registro das atividades, fosse por linguagem fotográfica, fosse por vídeo; c) a possibilidade de divulgação dos resultados da pesquisa por meio de publicações, de apresentações em eventos acadêmicos, contendo inclusive imagens e transcrições de depoimentos dos sujeitos implicados, contanto que suas identidades permanecessem sigilosas.

Através da aplicação de questionários, pudemos melhor conhecer os sujeitos da pesquisa. Tratava-se de uma sala composta por sete alunos na faixa etária dos 17 aos 22 anos, em sua maioria descendentes de brasileiros, detentores de nacionalidade francesa, mesmo que não nascidos em território francês. Constatou-se igualmente que a turma era configurada por sujeitos-aprendizes que utilizavam mais de uma língua em suas interações, tanto em ambiente familiar quanto externo, acrescido por ambientes de interação virtual *on-line*.

Gráfico 1: Perfil linguístico da classe *terminale* da seção internacional brasileira



Fonte: Elaboração própria.

Levando em consideração tanto as finalidades de formação, desenvolvimento e aprofundamento declaradas pelo próprio *Programme de l'enseignement de langue et littérature brésilienne* (MINISTÈRE, 2021c), bem como o perfil plurilinguístico detectado na primeira fase da pesquisa, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa-ação, pois, conforme aponta Tripp (2005), esta abordagem “utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Possui assim caráter intervencionista para transformar uma dada situação, sendo estruturada por fases cíclicas: planejar; agir; observar a ação em desenvolvimento; refletir sobre a ação realizada; planejar a próxima ação. A pesquisa-ação é, portanto, uma metodologia que exige uma postura reflexiva por parte de todos os agentes implicados no processo, no planejamento de ações coletivas sucessivas que influem tanto na aplicação prática quanto na teorização, permitindo que prática e teorização se influenciem mutuamente ao longo de seu desenvolvimento.

Considerando os próprios parâmetros desta abordagem científica, foi necessário estabelecer um cronograma de sessões de orientação a distância quinzenais para que orientador e orientanda discutissem dados do processo de observação da situação *in loco*, analisassem os re-

sultados das ações realizadas nas semanas precedentes para planejar as subsequentes. Dadas as especificidades da experiência de mobilidade universitária internacional naquela ocasião em andamento, o orientador do projeto de pesquisa do Trabalho de Graduação Individual da orientanda na Universidade de São Paulo tornou-se simultaneamente uma espécie de supervisor pedagógico a distância, agente participante da concepção dos protocolos didáticos que seriam implementados pela professora ALVE.

As escolhas metodológicas (pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, intervenções *in loco* e estudo de caso como procedimentos) revelaram-se particularmente pertinentes à situação vivenciada pela professora ALVE, visto que, de imediato, colocou em tensão a própria categorização linguística do Português do Brasil, doravante PB, quando observado em práticas discursivas cotidianas em Caiena.

Foi preciso compreender de antemão a Guiana Francesa como um território multilíngue⁷ onde entram em contato línguas indígenas, outras de origem europeia (francês, inglês, espanhol, português, holandês), ou asiática (hmong e mandarim) e ainda crioulas, cujas bases lexicais são francesas ou inglesas. Ressalta-se, por outro lado, que o PB não só integra igualmente a diversidade linguística guianense, mas com ela interage, impactando-a, posto que fruto dos intensos fluxos migratórios de brasileiros em direção ao departamento ultramarino pertencente à França. Com efeito, de acordo com Gorovitz (2019, p. 219) “os brasileiros representam a segunda comunidade imigrante na Guiana, totalizando 18.800 pessoas, [...] embora algumas organizações estimem que ela represente mais de 20 mil habitantes”.

Face ao multilinguismo e ao multiculturalismo da Guiana Francesa, revisitamos o conceito de repertório linguageiro, não apenas como se encontra extremamente sintetizado e, por conseguinte, impre-

7 Visando dar visibilidade ao multilinguismo e ao multiculturalismo da Guiana Francesa, uma equipe de estudantes-pesquisadores da Université de Guyane, supervisionados por Isabelle Hidair (doutora em antropologia social e em etnologia) desenvolveu uma plataforma multimídia que evidencia os grupos socioculturais guianenses através de uma apresentação de sua história, suas línguas, bem como da caracterização dos lugares que ocupam na sociedade guianense contemporânea. Disponível em: <https://www.populationsdeguyane.fr/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ciso no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2000), mas, sobretudo, buscando melhor compreendê-lo graças a seu percurso epistemológico completo, retrçado por Marion Dufour (2014). Segundo a autora, trata-se de conceito oriundo do domínio da etnografia da comunicação, mais especificamente das teorizações explicitadas por John Gumperz em um artigo de 1964 intitulado *Linguistic and Social Interaction in Two Communities* no qual o pesquisador designa por repertório linguageiro “a totalidade das formas linguísticas regularmente empregadas ao longo de interações socialmente significativas” (GUMPERZ, 1971 *apud* DUFOUR, 2014, p. 186).

Em 1984, Hymes entrega para uma edição francesa intitulada *Vers la compétence de communication* uma revisão de seu manuscrito “Toward Linguistic Competence” (1973), o que lhe possibilitou incluir na tradução em francês uma atualização de suas análises frente a desenvolvimentos posteriores à década de 1970 nas áreas da Linguística e da Didática, sobretudo no que tangia à noção de competência de comunicação. Ao elucidar então a interdependência entre atos de fala, esferas de troca e gêneros de discurso (no que se aproxima do pensamento de Bakhtin), Hymes destaca que os membros de uma comunidade sociolinguística compartilham de um saber linguístico (regras de gramática) e de um saber sociolinguístico (normas de uso) que lhes possibilita um uso criativo da fala, além de reconhecer a existência de “estilos cognitivos”, vinculados às capacidades internas dos indivíduos.

Dufour (2014) demonstra que a virada metodológica ocorrida nos anos 1980 – a abordagem comunicativa – se dá na esteira de outras pesquisas ainda, tanto no campo da psicologia cognitiva (Piaget e Vygotski), quanto no domínio da aquisição de línguas estrangeiras, notadamente as de Corder (1971) e Selinker (1972), quando estes pesquisadores estabelecem os fundamentos do conceito de interlíngua. A autora analisa ainda que foram os estudos sobre bilinguismo realizados nos anos 1990 que evidenciaram a relação entre a escolha de uma língua em determinado contexto situacional e a assimetria das competências nas diferentes línguas do sujeito locutor. Eis o que impulsionou, na sequência, outra reviravolta: a da Didática de uma determinada

Língua Estrangeira à Didática do Plurilinguismo, para a qual o conceito de repertório linguageiro passa a ser fulcral.

Destas considerações nasce o campo da didática do plurilinguismo, que enxerga as potencialidades de um sujeito-aprendiz em termos de repertório linguageiro, constituído por diferentes formas de pluralidades: “pluralidade dos recursos linguísticos, das representações, dos contextos, das estratégias e competências, que se distribuem e evoluem no espaço e no tempo” (CASTELLOTTI; MOORE, 2005, p. 109). O conceito de RL [repertório linguageiro], tal como definido pelos etnógrafos da comunicação [...], se fundamenta assim em uma dimensão representacional e em uma dimensão psicocognitiva que autorizam Castellotti et Moore (2005) a defini-lo como constituído não apenas “pelos usos que os locutores podem implementar, mas também pelo conjunto das representações e atitudes susceptíveis de gerar esses usos ou de acompanhá-los” (DUFOUR, 2014, p. 191)⁸.

Integrando este conceito de repertório linguageiro (DUFOUR, 2014) ao longo de pesquisa que objetivava “descrever como falam os brasileiros estabelecidos na Guiana”, “compreender o tipo de misturas produzidas pelos falantes e o modo como manifestam seu bilinguismo”, Gorovitz (2019), demonstra que nem sempre há fronteiras nítidas (sejam elas sintáticas ou lexicais) em enunciados marcados por ocorrências em francês e em português.

8 No original: *De ces considérations naît le champ de la didactique du plurilinguisme, qui considère les potentialités d'un apprenant en termes de répertoire langagier constitué de différentes formes de pluralités: 'pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps' (CASTELLOTTI; MOORE, 2005, p. 109). Le concept de RL, tel que défini par les ethnographes de la communication [...], s'étaye ainsi d'une dimension représentationnelle et d'une dimension psycho-cognitive, qui permettent à Castellotti et Moore (2005) de le définir comme constitué non seulement 'par les usages que les locuteurs peuvent déployer, mais aussi par l'ensemble des représentations et aptitudes susceptibles de générer ces usages ou de les accompagner' (p. 111).*

[...] pois as duas línguas aparecem geralmente entrelaçadas. Disso tem-se que, para os falantes, as línguas podem ser objetos de escolha em função das diferentes situações interacionais. De fato, como foi observado em nossos dados, a alternância variável é um recurso que permite “um posicionamento interpessoal flexível” (DREYFUS; JUILLARD, 2001, p. 9) já que “a mistura linguística observada nas interações é um elemento emergente carregado de um simbolismo co-construído pelos agentes e o referente de seu universo sociolinguístico, próprio e coletivo, está em constante movimento e sempre é recriado.” (DREYFUS; JUILLARD, 2001). A partir das misturas e das escolhas de língua, o falante pode produzir “novas formas de uso e, portanto, novas possibilidades de expressão de sua identidade [...] e negociar as identidades sociais na interação” (DREYFUS; JUILLARD, 2001). [...] Subjacente a toda troca, existe um pacto de cooperação que rege as posições discursivas, a relação entre os interlocutores e o modo de se posicionar na interação (GOROVITZ, 2019, p. 240).

Pensando, por um lado, nas diversas línguas que atravessam as ruas guianenses e, por outro, refletindo sobre as características das interações observadas *in loco*, marcadas igualmente pela “alternância variável” entre francês e português e pelas “manifestações discursivas de identidades”, conforme revelado por Gorovitz (2019), passamos a questionar, por conseguinte, se o ensino do PB nas escolas guianenses se estabelecia, de fato, como o de uma língua estrangeira. Embora o *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* o classifique sob esta categoria ao oferecê-lo como disciplina escolar, não seria mais pertinente abordá-lo como língua adicional (JUDD, 2006; SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2012; JORDÃO, 2014)? Se levarmos em conta que o PB é usado em Caiena como meio linguístico – estratégia e recurso – em determinados eventos interacionais que ocorrem para além dos muros do estabelecimento de ensino, torna-se redutor abordá-la como estrangeira, estranha, visto que como salientam Schlatter e Garcez (2009, 2012) esta “outra” língua integra o repertório languageiro do indivíduo,

estabelecendo relações com as demais línguas de socialização; denominada língua adicional (doravante LA) por esta razão, seu tratamento didático é vinculado a um alargamento das oportunidades de participação em eventos interacionais externos à escola.

Além disso, inspirados em Leffa (2014), levantamos a hipótese de que, pressupondo a coexistência de pelo menos uma outra língua falada pelo sujeito-aprendiz além da primeira, a LA não só interferiria no modo como o aluno operacionaliza seus aspectos sistêmicos, mas sobretudo alteraria a (inter)subjetivização na e pela linguagem, uma vez que age em práticas sociais em diferentes línguas integrantes de seu repertório linguageiro.

O referencial teórico marcado pelo conceito de Língua Adicional integrante de um repertório linguageiro permite superar as fronteiras tradicionalmente estabelecidas de modo estanque pela Didática de Língua Estrangeira, cujo “objetivo é o de ensinar uma língua e não de levar em conta o repertório do aluno para desenvolver as habilidades nessa língua” (AUGER, 2019, p. 178). Conforme demonstram as pesquisas desenvolvidas por Nathalie Auger, é necessário rever os nossos modelos de reflexão e as nossas propostas didáticas à luz da constatação de que “na verdade, não só outras línguas, mas também outros discursos são retomados durante o processo de aprendizagem” (SAUVAGE; GUIRAUD, 2015 *apud* AUGER, 2019, p. 177).

Problematizar a noção de fronteira linguística em contextos migratórios, no caso da espinhosa questão do ensino de línguas na escola francesa, leva a tomar consciência das categorias mobilizadas em diferentes níveis. Combinar a análise do discurso, as observações na sala de aula, os questionários, bem como as entrevistas com estudantes, pais e administradores para analisar o grau de adequação entre as teorias de referência e as práticas reais de ensino de francês nas escolas consiste, de fato, em uma abordagem multidimensional. [...] Assim, por meio de tais abordagens metodológicas, é possível transpor as fronteiras e questioná-las (AUGER, 2019, p. 189-190).

Assim sendo, os protocolos para as intervenções didáticas que haviam sido formulados, tanto previamente ao efetivo descolamento da professora ALVE de São Paulo para Caiena, quanto os aplicados no início da experiência realizada no *Lycée Polyvalent Melkior-Garré*, foram totalmente reformulados. Concentramo-nos em conceber sequências didáticas que propiciassem o acionamento dos repertórios linguageiros dos sujeitos-participantes no momento da aplicação de práticas teatrais mobilizadoras do engajamento discursivo (MASSARO, 2007, 2008) em Português do Brasil como Língua Adicional, por meio de propostas de jogos de apropriação textual (PUPO, 1997). De acordo com Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, estes procedimentos oriundos do domínio teatral constituem uma forma de apreensão de um texto literário em termos lúdicos e sensoriais, procedimento avesso, por conseguinte, à tradicional leitura de mesa linear, na qual a abordagem é, antes de tudo, intelectual. Além de provocarem a diluição das fronteiras entre o ensino da Língua e o ensino da Literatura, estes jogos teatrais possibilitam percursos de leitura individuais, durante os quais o sujeito “descobre ludicamente a importância da dimensão paralinguística na produção do sentido” (PUPO, 1997, p. 76), visto que propulsionam ações de linguagem que articulam o verbal ao não verbal, através das potencialidades de produção de sentidos outros, vinculadas aos recursos da voz e dos deslocamentos do corpo no espaço da sala de aula, transformado em área de jogo.

II – Línguas em contato no espectro das fronteiras língua-literatura

Como exposto nas seções anteriores, a seção internacional brasileira traz uma perspectiva singular quanto ao ensino do PB na Guiana Francesa, tanto pelo primado dado às aulas de literatura – e subsequentemente ao uso do texto literário como documento que permite o domínio e desenvolvimento da prática escrita e oral do PB – como pelas heterogêneas realidades linguísticas que o PB assume dentro dela. A esta diferença de perspectiva soma-se o fato de que todos os alunos da classe *terminale*, franco-brasileiros ou não, são locutores autônomos

de variantes sobretudo orais do PB, desempenho que lhes é assegurado seja pela preponderância desta língua no ambiente familiar, seja por sua inserção na paisagem multilinguística da Guiana Francesa. Assim sendo, fato é que o PB integra os repertórios languageiros destes sujeitos-aprendizes, inscritos em um contexto social onde o francês institui-se como língua majoritária⁹. Questionando a categorização do PB como “língua estrangeira” no território ultramarino francês, fazemos emergir a hipótese de que a alternância entre francês e PB pressupõe uma reorganização (inter)subjativa, uma vez que “quando mudamos de uma língua para outra, mudamos também os nossos gestos, o nosso tom de voz e a nossa maneira de ser” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

Isto implicou, durante a pesquisa-ação, em observar e analisar as características languageiras assumidas pelos sujeitos-aprendizes nas interações em PB a partir de indícios, detectados pelo viés literário e pelo viés linguístico, no desenrolar de jogos de apropriação textual (PUPO, 1997) que impulsionam o processo de retextualização (DELL’ISOLA, 2007)¹⁰ de fragmentos de uma obra literária, graças notadamente a jogos dramáticos (RYNGAERT, 1996) que culminam em tarefas de produção discursiva multimodal.

Adotamos assim o paradigma indiciário (GINZBURG, 1992) como procedimento metodológico analítico. Fazendo uma analogia entre os métodos de Morelli e de Freud, o historiador italiano afirma que pistas muito pequenas podem captar uma realidade profunda que, de outra forma, seria inatingível, insistindo inclusive na ainda maior pertinência do paradigma indiciário no campo das Ciências Humanas, cujo conhecimento direto não se pode atingir senão através de sinais. Ressalta que o fato do pesquisador recolher e manipular indícios e sinais não significa que haja refutação da ideia da totalidade; pelo contrário, a totalidade só pode ser atingida através de índices.

9 Como aponta Fritzen (FRITZEN *apud* SARTIN, 2016, p. 35), o termo “majoritária” está ligado ao prestígio do qual uma língua goza em determinada sociedade local, relacionando-se, portanto, com a visibilidade, impacto e representação com os quais a referida língua conta em espaços oficiais e sociais e não com a quantidade de falantes.

10 A autora define a atividade de retextualização como sendo a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 10).

No momento da chegada da assistente-pesquisadora ALVE ao *Lycée Polyvalent Melkior-Garré*, a classe *terminale* iniciava sua aproximação ao teatro brasileiro contemporâneo, à crônica brasileira e ao regionalismo, com obras previamente escolhidas pelas professoras titulares e que foram trabalhadas pela pesquisadora ao longo do semestre. Dados os limites deste capítulo, forneceremos como amostras dois protocolos elaborados pela assistente-pesquisadora para suas intervenções didáticas, focalizando a obra *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, integrante do conteúdo programático “Regionalismo”. De um total de cinco horas de gravações, analisaremos aqui apenas os trechos mais relevantes, como índices de reorganizações (inter)subjetivas instauradas pelas línguas em contato e pelas interfaces entre história, língua e literatura.

Os protocolos para as sequências didáticas foram estruturados por uma tripla articulação mutuamente implicada entre texto literário, vídeo de contextualização sócio-histórica e tarefa de engajamento discursivo. Buscando propiciar espaço e voz a cada sujeito-aprendiz de Português do Brasil, Língua Adicional, como sujeito-receptor-produtor de novos discursos – o que Jenkins (1992) denomina *prosumer* – as sequências didáticas foram divididas em quatro momentos, a saber: sensibilização, recepção-apropriação, recepção-jogo e produção discursiva multimodal.

Almejando a produção discursiva multimodal pelo intermédio de jogos de apropriação textual (PUPO, 1997) que culminam em atividades de retextualização de fragmentos da obra *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, a assistente-pesquisadora buscou primeiramente elencar os aspectos literários da construção narrativa do romance a serem explorados a partir dos elementos linguísticos-discursivos identificáveis nos trechos selecionados pelas professoras titulares. Foram estabelecidos assim quatro aspectos (tempo, espaço, narrador e intertextualidade) a serem explorados em quatro modalidades de atividades, correspondentes a quatro fases, que poderiam ser repetidas duas ou mais vezes no decurso da aula, dependendo do aspecto a ser analisado.

Figura 1: Protocolo. Aula dois: *Menino do Engenho*, de José Lins do Rego

Tema: “Menino de engenho”, José Lins do Rego – <i>Le récit regional</i>
Objetivo geral: Identificar os elementos linguísticos-discursivos que permitem situar o trecho no espaço
Objetivos específicos: identificar como a descrição permite construir o espaço da obra; relacionar o espaço com a sociedade que ele engloba.

AULA 2: Texto 14				
Atividade	Suporte	Fase	Descrição	Duração
Apresentar um engenho de açúcar	Vídeo	Sensibilização	- Assistir ao vídeo “O que era o Engenho”. - Discutir, com a classe, o <i>espaço</i> do romance imageticamente.	10 minutos
Leitura do texto	Trecho escolhido do livro <i>Menino de Engenho</i>	Recepção Apropriação linguística	- Pedir aos alunos que leiam, em voz baixa, o trecho. - Levantar na lousa, em conjunto com a sala, o vocabulário desconhecido. - Levantar, com a sala, os elementos descritivos que informem o leitor sobre o <i>espaço</i> da narrativa. - Discutir com a sala como esses elementos fazem o retrato da <i>sociedade</i> que compõem o romance.	20 minutos
Leitura estética	Trecho escolhido do livro <i>Menino de Engenho</i>	Recepção-Jogo	- Dispor os alunos em círculo, voltados de costas um para o outro.	10 minutos
			- Dar um comando para que os alunos comecem a leitura ao mesmo tempo (palmas, por exemplo), mas apenas um aluno começa lendo em voz alta, os outros em voz baixa. - Ao comando de um toque no ombro, o aluno escolhido começa a ler de onde parou em <i>sua</i> leitura e o aluno que estava lendo anteriormente para.	
Leitura estética	Trecho escolhido do livro <i>Menino de Engenho</i>	Recepção-Jogo	- Destacar as passagens que caracterizam o <i>espaço</i> do romance e dar um trecho a cada aluno. - Dispor os alunos na sala, afastados uns dos outros. Ao comando (bater palma) os alunos formarão duplas, onde um lerá seu trecho e o colega lhe responderá com o seu. - Repetir o exercício até que todos tenham trocado de dupla.	10 minutos
Leitura estética	Trecho escolhido do livro <i>Menino de Engenho</i>	Recepção-Jogo	- Dispor os alunos em roda, voltados para dentro. - Ao comando de “toque no obro” o aluno se dirigirá a um colega de sua escolha e cochichará o seu trecho (o mesmo da leitura anterior) ao ouvido deste. Em seguida, o colega escolherá um outro e assim sucessivamente.	10 minutos
Expressão artística	Áudio por <i>whatsapp</i>	Produção	- Pedir aos alunos que escrevam um parágrafo, em primeira pessoa, como se estivesse escrevendo um diário, descrevendo o <i>espaço</i> do trecho lido e em seguida o registrem em áudio (a ser entregue pelo <i>whatsapp</i>).	Entregar na próxima aula

Fonte: elaboração própria.

Correspondendo à fase de sensibilização ao texto literário, a primeira atividade teve por objetivo específico levar à compreensão do microcosmos social que gravitava em torno dos engenhos de açúcar nordestinos no início do século XX. Usando os mais diversos suportes (vídeo, maquete, poema, matéria de jornal etc.), a obra foi contextualiza-

da por parâmetros sócio-histórico-geográficos que configuram o espaço narrativo: o engenho. Segue-se a ela a fase de “recepção-apropriação linguística”, com atividades de leitura silenciosa do texto e posterior levantamento dos recursos linguísticos-discursivos que permitem caracterizar o espaço na narrativa. Esta fase é elemento-chave para a leitura de uma obra literária, visto que, conforme salienta Tinoco (2014), “o contexto sociocultural é o meio em que a mensagem se transforma e a linguagem, *mostrando-se* à pessoa, revela sua faceta de comunicação e poder” (TINOCO, 2014, p. 88, *itálico do autor*).

Inicia-se posteriormente a fase de “recepção-jogo” que almeja chegar ao que a assistente ALVE designou no protocolo como “leitura estética”. Nos termos de Tinoco (2014), trata-se de “leitura produtiva” que toma por base conceitual a Teoria da Recepção de Hans Robert Jauss que, mais tarde, influenciou os estudos culturais de Stuart Hall. Um de seus postulados afirma que a leitura de um texto não é processo passivo de um leitor, mas que ele o reinterpreta, na medida em que fundamenta outros significados a partir de sua experiência individual e cultural. Assim, o texto literário ou artístico é criado não pelo artista, mas no espaço relacional instituído entre o objeto estético e o receptor-leitor. As propostas de Tinoco para o tratamento pedagógico de um texto literário integram a experiência *mundo-vida* de seus alunos (ORLANDI, 1998) para que “entre atos de conhecimento (processo) e coisa produzida (produto) se estabeleç[a] a linguagem – o exercício de ler” (TINOCO, 2014, p. 88).

Os jogos de apropriação textual realizados em duplas nesta aula, tomaram por destaque os seguintes trechos do *Capítulo 14*, nos quais características espaciais estão diluídas na narrativa.

BOTARAM-ME PARA APRENDER as primeiras letras, em casa dum dr. Figueiredo, que viera da capital passar um tempo na vila do Pilar. Pela primeira vez eu ia ficar com gente estranha um dia inteiro.

Fui ali recebido com os agrados e as condescendências que reservavam para o neto do prefeito da terra. [...]

[...]

E o dr. Figueiredo não parava no lugar. Só ficava quieto a ler os jornais e os livros, que tinha muitos pela mesa. [...]

[...]

Depois mandaram-me para a aula dum outro professor, com outros meninos, todos de gente pobre. Havia para mim um regime de exceção. Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para “o neto do coronel Zé Paulino”. [...]. Os meninos não me tinham raiva. Muitos deles eram de moradores do engenho (REGO, 2001, p. 46-48).

Cada sujeito-aprendiz precisou escolher um fragmento que melhor expressava, no seu entender, o engenho. O jogo proposto foi estruturado pela dinâmica interacional (interrogação-asserção), durante o qual, ao comando de palmas da pesquisadora, os sujeitos-aprendizes, afastados uns dos outros no espaço de jogo da sala de aula, deveriam procurar um colega e, uma vez em dupla, o enunciador diria ao enunciatário, em voz alta, um fragmento do romance pelo primeiro escolhido, reconfigurando-o necessariamente, em um enunciado interrogativo; por sua vez, o enunciatário, em seu turno de fala, deveria lhe responder assertivamente com outro trecho, desta vez selecionado pelo enunciatário.

Tendo proposto esta dinâmica interacional (interrogação-asserção) como regra para o jogo, após uma primeira rodada em que todos os sujeitos-aprendizes trocaram de dupla ao menos uma vez, a pesquisadora lhes questionou sobre suas impressões: o que o jogo lhes havia causado ao tomar o texto para si? As respostas obtidas apontaram para a estranheza da fricção entre a narrativa e a dinâmica interacional do jogo. Em outras palavras, os jogadores perceberam que, tanto fora da integralidade do texto literário de partida de Lins do Rego, quanto dentro dele, os trechos não funcionavam com a mesma dinâmica interacional subjacente à interrogação/asserção em enunciação dialógica.

Partindo deste primeiro comentário, a pesquisadora estimulou os sujeitos-aprendizes a pensarem em como, então, fazê-los funcionarem dialogicamente. Foi durante esta fase de re-jogo que foi possível detectar mais nitidamente um processo de retextualização em instauração, visto que alterações linguístico-discursivas já surgiram, compreendendo marcas enunciativas típicas da oralidade. O enunciado “Depois mandaram-me para a aula dum outro professor” transformou-se em “Como é essa escola nova?”, ao que foi respondido assertivamente “Eu fico com gente estranha todo o dia”, correspondendo ao fragmento literário “Pela primeira vez eu ia ficar com gente estranha um dia inteiro”. Outro exemplo interessante é o fragmento literário “E o dr. Figueiredo não parava no lugar” que foi transformado em “Você conhece o doutor Figueiredo?”, ao que o enunciatório respondeu “Ele mora no engenho”, do trecho original “Muitos deles eram de moradores do engenho”.

É também digna de nota a expressão empregada pelo sujeito-aprendiz “todo o dia” no enunciado “Eu fico com gente estranha todo o dia”. Muito provavelmente foi dito com a intenção enunciativa de “o dia todo”, mais frequente e pertinente na oralidade em PB; haveria, portanto, no enunciado efetivamente dito “todo o dia” um índice do contato entre a morfossintaxe da língua francesa *toute la journée* e aquela do PB “o dia todo”.

A última fase do protocolo da aula dois, denominada pela assistente ALVE “expressão artística” prevê a entrega de uma tarefa de retextualização, compreendida como a passagem de uma ordem textual adequada a uma situação interativa para outra (MARCUSCHI, 2001). Do excerto do romance à página de um diário pessoal, passando pelos diálogos configurados durante os jogos realizados, produzir um novo texto que contenha não só as marcas discursivas da oralidade, mas também as possibilidades afetivas e imagéticas dos *emoticons*, dos *emojis*, e até mesmo das *selfies*, configurações enunciativas que condicionam o gênero multimodal mensagem WhatsApp.

Figura 2: Protocolo. Aula três: *Menino do Engenho*, de José Lins do Rego

Tema: “Menino de engenho”, José Lins do Rego – <i>Le récit regional</i>
Objetivo geral: Identificar os elementos linguísticos-discursivos que constroem o narrador do romance
Objetivos específicos: identificar como o autor compõem o narrador do romance; diferenciar os aspectos estéticos entre os diferentes <i>focos narrativos</i> ; discutir o tratamento ficcional da biografia

AULA 3: Texto 15				
Atividade	Suporte	Fase	Descrição	Duração
Apresentar o autor do romance	Vídeo	Sensibilização	- Assistir ao vídeo “Mestres da Literatura”. - Discutir com a sala sobre a ideia de “ <i>ficcionalização da memória</i> ” e como Zé Lins compõem o narrador do romance.	10 minutos
Leitura do texto	Trecho escolhido do livro <i>Menino de Engenho</i>	Recepção Apropriação linguística	- Pedir aos alunos que leiam, em voz baixa, o texto. - Levantar na lousa, com a classe, o vocabulário desconhecido. - Levantar, com a classe, os elementos descritivos que informem o leitor sobre o <i>narrador</i> . - Discutir com a sala como esse <i>narrador</i> é uma metonímia da sociedade decadente dos engenhos, e, portanto, se desdobra em três: o material biográfico, a história do avô e o engenho (sociedade).	20 minutos
			- Discutir a presença de dois sentimentos que permeiam a construção desse narrador: a melancolia e a nostalgia.	
Leitura estética	Trecho escolhido do livro <i>Menino de Engenho</i>	Recepção-Jogo	- Dispor os alunos sentados, em roda. - Propor um trecho (máximo de três linhas) para cada aluno. - Pedir que cada aluno sorteie, de um grupo de papéis previamente preparados, dois. Em cada papel estará escrito um <i>sentimento</i> ou um <i>estado</i> . - Ao comando de “toque no ombro”, o aluno escolhido lerá para os colegas o trecho de acordo com o sentimento sorteado.	20 minutos
Leitura estética	Trecho escolhido do livro <i>Menino de Engenho</i>	Recepção-Jogo	- Dividir os alunos em três subgrupos. - Criar, no meio da sala, um espaço de jogo que servirá de “palco”. - Indicar dois trechos do texto que deverão ser improvisados pelos subgrupos: o inicial, onde se estabelece a melancolia do narrador; o da metade, onde se insere a nostalgia, e o final, onde temos a exploração da perda e a tentativa de preservação contra a decadência. - Apontar que cabe aos próprios alunos encontrarem soluções de improvisação. A intenção é que os alunos trabalhem o desdobramento da primeira pessoa em <i>narrador</i> e <i>personagem</i> .	20 minutos
Expressão artística	Vídeo no <i>whatsapp</i>	Produção	- Pedir aos alunos que improvisem um monólogo, que deverá ser <i>filmado</i> .	Entregar na próxima aula

Fonte: Elaboração própria.

Um outro momento particularmente relevante deu-se na aula três, durante o jogo de apropriação textual denominado “recorte sensorial”, cujo objetivo específico era o de sensibilizar à multiplicidade de sentidos que um mesmo fragmento textual pode adquirir em função dos diferentes sentimentos e/ou emoções mobilizados durante a efeti-

vação da enunciação através da voz. Assim, buscando promover a implicação subjetiva dos sujeitos-aprendizes em seus dizeres por meio da expressão dos sentimentos e dos estados do narrador-personagem da obra fonte *Menino de Engenho*, o procedimento lúdico foi constituído pelo sorteio de duas cartas contendo cada uma um sentimento e um estado, que deveriam ser comunicados simultaneamente à proferição do fragmento textual escolhido, oriundo do *Capítulo 25*.

[...]

Via o canário chegar, pousar em cima da gaiola, trocar suas carícias com o prisioneiro, lastimar a sorte daquele pobre amigo [...].

[...] Enquanto os canários vinham e voltavam, eu me metia comigo mesmo, nos meus íntimos solilóquios de caçador. Pensava em tanta coisa... E um rastejar de calangro nas folhas secas fazia um ruído de coisa grande bulindo.

Pensava então naquilo que junto de gente eu não podia pensar. Já estava no engenho há mais de quatro anos. Mudara muito desde que viera de Recife.

[...]

[...] Os meus primos contavam tanta coisa de lá, de um diretor medonho, de bancas, de castigos, de recreios, de exercícios militares, que me deixavam mesmo com vontade de ir com eles. [...] E a lembrança de minha mãe enchia os meus retiros de cinza. Por que morrera ela?

E de meu pai, por que não me davam notícias? Quando perguntava por ele, afirmavam que estava doente no hospital. [...]

[...]

Tinha um medo doentio da morte. Aquilo da gente apodrecer debaixo da terra, ser comido pelos tapurus, me parecia incompreensível. Todo mundo tinha que morrer. As negras diziam que alguns ficavam para semente. [...] (REGO, 2001, p. 94).

Para além de outras alterações linguístico-discursivas nos fragmentos escolhidos pelos jogadores, compreendendo marcas enunciativas típicas da oralidade, fato já analisado, nestes próximos jogos de apropriação textual relacionados aos fragmentos do *Capítulo 25*, observam-se mais claramente recursos paralinguísticos e extralinguísticos mobilizados pelos jogadores no momento de imprimir a sua leitura sensorial ao fragmento escolhido.

Os sentidos subjacentes ao fragmento literário “Já estavam no engenho há mais de quatro anos. Mudara muito desde que viera de Recife”, são deslocados em uma proferição marcada por inusitadas sucessivas pausas rítmicas para mostrar dor. Uma entonação suspirada faz “Os meus primos contavam tanta coisa de lá, de um diretor medonho, de bancas, de castigos, de recreios” evocar pelo volume, pelo ritmo e por alongamentos de vogais as confissões de um apaixonado. Ou ainda no intento de expressar desânimo, o recurso a uma entonação arrastada, em ritmo sincopado, estrategicamente articulado a uma postura corporal cabisbaixa em “Tinha um medo doentio da morte. Aquilo da gente apodrecer debaixo da terra, ser comido pelos tapurus”.

Já o fragmento literário “Pensava em tanta coisa... E um rastejar de calangro nas folhas secas fazia um ruído de coisa grande bulindo” foi discursivamente reconfigurado pelo enunciado “Pensava em tanta *chose...* nas folhas secas”, ao longo do qual, para expressar ao mesmo tempo nostalgia e distração, o jogador performou a articulação entre uma longa pausa prosódica ao seu lento perambular pelo espaço do jogo até chegar a uma janela, momento em que nos faz ouvir um forte ruído causado por um baque de seu corpo contra a mesma; na sequência, nos faz ver – por seus gestos e expressões faciais – que se trata de janela através da qual a personagem olha o calangro.

Assinala-se assim, que o sujeito-aprendiz está muito mais atento em **mostrar** fisicamente seu sentimento de nostalgia, simultâneo ao estado de distração do que em restituir a integralidade de Lins do Rego, enunciando-o palavra por palavra. Tendo direcionado seu foco¹¹ aos seus

11 Na acepção de Viola Spolin (1987), o foco é um ponto de concentração específico (objeto, pessoa ou ação na área de jogo) sobre o qual o jogador fixa sua atenção.

próprios movimentos corporais como material significante da síntese dos significados das palavras do fragmento literário que quer comunicar no jogo, ao dizer a palavra francesa *chose* ao invés da palavra “coisa”, o sujeito-aprendiz revela também que seu repertório linguageiro foi inconscientemente acionado, visto que ali, não se distingue propriamente uma língua da outra. As estratégias discursivas verbais e não verbais são espontaneamente mobilizadas no repertório linguageiro, apagando para o sujeito-aprendiz, aliás, os parâmetros formais e limitantes do contexto escolar institucional no qual está inserido e que imporia, inevitavelmente, o uso do PB em todas as interações.

Nas gravações em vídeo destes jogos, constatam-se numerosas incidências de modulações de acentuação, volume, timbre e ritmo que ora enfatizam sentidos presentes nos fragmentos literários, ora acrescentam outros sentidos não previstos pelo texto, até mesmo por marcas fonológicas e prosódicas características da língua francesa, entremeadas a outras típicas do PB. Mais frequentes igualmente durante a realização destes jogos são as inserções de palavras em francês nos enunciados em PB ou de expletivos – interjeições e demais expressões inerentes à oralidade como por exemplo *ouais, zut, tu vois, n’est-ce pas*, os quais impulsionam as interações orais mais espontâneas. Tais aspectos não são apenas consequências relacionadas à própria regra do jogo: a intencionalidade, marcada por um sentimento ou estado, durante a proferição da réplica; mas também podem ser considerados como indícios, sinais dos repertórios linguageiros em ação enunciativa.

No protocolo desta mesma aula três, foi prevista como atividade de retextualização a filmagem em vídeo de um monólogo a ser enviado aos demais jogadores por WhatsApp, mais uma vez. Para chegar a esta fase de produção discursiva multimodal, os jogos de apropriação textual integrantes da fase de “recepção-jogo” já descritos e analisados culminaram com a realização de improvisações em equipes, focalizadas no desdobramento do narrador em primeira pessoa do romance *Menino de Engenho* em, no mínimo, dois enunciadores em interação no contexto ficcional instaurado por um jogo dramático (RYNGAERT, 1996).

Os sujeitos-aprendizes solucionaram em grupo a problemática proposta pelo jogo dramático, discutindo diferentes maneiras de retextualizar os fragmentos literários. Seja por um diálogo em versos entre dois diferentes personagens, concomitante a movimentos de expressão corporal dos outros jogadores da mesma equipe; seja por um monólogo teatral no qual a voz do narrador do romance foi desdobrada em duas: a voz de sua infância e a voz de sua vida adulta, ambas simultaneamente em cena.

Como é possível perceber, a prática substantivamente teatral (MASSARO, 2008) que é o jogo dramático na acepção de Ryngaert (1996) se afasta incomensuravelmente do jogo de papéis moreniano, na medida em que introduz a ficção, refletindo muito mais uma análise crítica da realidade, elaborada pelos sujeitos-aprendizes, do que uma reprodução fiel desta realidade.

Quando jogam, nossos alunos aprendem que estão buscando não só dizer melhor, mas dizer **de outra maneira**. Cabe a eles progressivamente descobrir como o jogo dramático funciona como linguagem, na qual nem tudo está subordinado à linguagem falada e cujas regras próprias é preciso determinar. A aprendizagem é, portanto, de diversas ordens. [...] É justamente utilizando o artifício, colocando plenamente a teatralidade que o jogo dramático se torna um instrumento de análise do mundo (RYNGAERT, 1996, p. 35-36; 43, grifo do autor)¹².

Conclusão

Em síntese, a cada jogo proposto durante a fase de “recepção-jogo”, os sujeitos-aprendizes, movimentam-se de maneiras diferentes

12 No original: *Quand ils jouent, nos élèves apprennent qu'ils ne visent pas seulement un mieux dire mais un **dire autrement**. Il leur appartient progressivement de découvrir comment le jeu dramatique fonctionne comme langage où tout n'est pas subordonné au langage parlé, et dont il faut déterminer les règles propres. L'apprentissage est de plusieurs ordres. [...] C'est en utilisant l'artifice, en posant pleinement la théâtralité que le jeu dramatique devient un outil d'analyse du monde.*

no espaço da sala de aula comunicando uns aos outros, em voz alta, percursos de leitura de pequenos trechos não lineares – por eles escolhidos – dentro do excerto fornecido da obra. A apropriação discursiva ocorre através do deslocamento do trecho escolhido na integridade do texto literário à reconfiguração enunciativa nos contextos ficcionais dos jogos realizados, adquirindo uma completude de sentido em si mesmos, ao mesmo tempo que funciona como espécie de metonímia da obra fonte. O que emerge desses heterogêneos percursos de leitura é uma apropriação dos fragmentos de *Menino de Engenho*, cujos sentidos se deslocam através de gestos, de atitudes, por meio de diferentes posições corporais que ocupam e atravessam o espaço de jogo; sentidos que se reconfiguram por meio da entonação, pelo volume da voz, pelo timbre, pela ênfase sonora na proferição de certas sílabas, pelo ritmo; em suma, através de recursos extralinguísticos e paralinguísticos, bem como por meio de estratégias sociodiscursivas verbais e não verbais, mobilizadas por cada sujeito-aprendiz.

Ao jogar com o texto literário, o sujeito-aprendiz inscreve-se em atividade de “leitura produtiva”, ao mesmo tempo singular e heterogênea, que se situa em um espaço relacional constituído nas fronteiras língua-literatura. É possível perceber ainda que o sujeito-aprendiz se inscreve em atividade de linguagem que mostra o mundo da obra de José Lins do Rego, “porque o revela, na medida em que o leitor se percebe refletido nela” (TINOCO, 2014, p. 88, grifo nosso).

Nenhuma das experiências desenvolvidas nas aulas encerraram-se em si mesmas; pelo contrário, influenciaram-se umas às outras, incluindo a atitude dos sujeitos-aprendizes diante de outros gêneros textuais em atividades posteriores, a exemplo dos *commentaires*¹³. Além disso, os protocolos aqui apresentados em caráter de amostragem não devem ser interpretados como um molde rígido. É essencial que o plano de aula seja maleável para que possa incorporar as necessidades específicas da classe-alvo observadas durante a pesquisa-ação, como,

13 O *commentaire* é um gênero acadêmico marcado pelo viés analítico com o qual os alunos entram em contato a partir da *classe de seconde*, quando começam a apreender sua composição para executá-lo em uma futura prova do *Baccalauréat*.

por exemplo, a opção por dinâmicas voltadas para o desenvolvimento de competências específicas para a prova do *Baccalauréat* e mesmo alterações que surjam na dinâmica situacional em sala de aula. Nem mesmo sua divisão em “fases” implica que estas sejam imutáveis, apenas que elas não são pensadas em termos de “começo” e “fim” propriamente, mas tem por base o sentido que a atividade nela contida representa no processo espiral de aquisição-aprendizagem em questão.

Por outro lado, convém sempre lembrar que a simples proposição aos alunos de uma tarefa de retextualização a ser feita em casa não assegura necessariamente sua consecução por todos. Como demonstrado em nossas análises, sendo a atividade de retextualização a que promove as mais profundas implicações subjetivas, recomenda-se, portanto, que não seja prevista como tarefa a ser terminada posteriormente, em casa, mas pelo contrário, que se instaure e se encerre sempre no aqui e agora da sala de aula, transformado em espaço de jogo.

Vale lembrar ainda que, da mesma forma que atividades de sensibilização permitem aproximar os repertórios do sujeito-aprendiz às condições de produção do texto literário, planejar o momento da produção discursiva como conclusão da aula é uma forma de garantir que articulem diferentes elementos linguísticos-discursivos a recursos não-verbais em uma mesma tarefa de retextualização.

O importante é perceber, no produto final de um processo, utilizando a língua como veículo de informações, o ato de criação, de recriação, buscando o novo no que já está proposto; é trabalhar a mensagem textual como constante ofício de pesquisa e revelação do inusitado... (TINOCO, 2014, p. 129).

Propiciemos, assim, interfaces de contato entre língua e literatura, nas quais cada sujeito-aprendiz possa acionar seu repertório linguageiro como sujeito-receptor-produtor de novos discursos em Português do Brasil como Língua Adicional, evidenciando pelo corpo e pela voz agenciamentos (inter)subjetivos que justamente estas interfaces

fazem emergir. Ressaltamos, por fim, que a almejada competência plurilíngue e pluricultural se consubstancia justamente nas fronteiras, visto que, como sintetiza Luís Sérgio Duarte (2005, p. 19), são elas que impõem o modelo epistemológico rizomático de Deleuze e Guattari:

conexão, heterogeneidade, multiplicidade e ruptura como princípios de construção e de apreensão de processos que ocorrem na dimensão transformacional e subjetiva. Dar atenção ao novo, à emergência, à atualidade, ao invés de fixar-se no eterno. [...] Não interpreta: experimenta, desdobra. Não representa: apresenta. Mais que fixar-se no todo, produz a diferença (DUARTE, 2005, p. 19-20).

Referências

AUGER, N. Fronteiras linguísticas nas abordagens teórica e prática sobre a língua: o impacto dos contextos migratórios para repensar o ensino na França. *In: GOROVITZ, S.; GOMES, D. M. (org.). Fronteiras linguísticas em contextos migratórios*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019. p. 171-194.

CONSEIL DE L'EUROPE. Comité de l'Éducation. Division des Langues Vivantes. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg: Didier, 2000. 192 p.

CONTATO. *In: Dicionário da Língua Portuguesa [on-line]*. Porto: Porto Editora, 2003-2021. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/contato>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 96 p.

DUARTE, L. S. O conceito de fronteira em Deleuze e Sarduy. **Textos de História**. Brasília, v. 13, n. 1/2, p. 17-25, 2005.

DUFOUR, M. Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. **Lidil**. Grenoble, v. 49, p. 179-194, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lidil/3515>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FERRARI, M. As noções de fronteira em geografia. **Revista perspectiva geográfica**. Paraná, UNIOESTE, v. 9, n. 10, p. 1-25, 2014.

FRANCE Education International. **Assistants de langue en France**. França. Disponível em: <https://www.france-education-international.fr/assistants-langue-france/histoire-du-programme>. Acesso em: 9 dez. 2021.

FRONTEIRA. In: **Dicionário da língua portuguesa [on-line]**. Porto: Porto Editora, 2003-2021. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fronteira>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2014. 176 p.

GINZBURG, C. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. reimp. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 143-179.

GOROVITZ, S. Contatos e mistura de línguas: o exemplo dos brasileiros na Guiana Francesa. In: GOROVITZ, S.; GOMES, D. M. (org.). **Fronteiras linguísticas em contextos migratórios**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019. p. 217-241.

GUMPERZ, J. Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: GUMPERZ, J. **Language in Social Groups**. Standford, CA: Standford University Press, 1971. p. 151-177 *apud* DUFOUR, M. Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. **Lidil**, Grenoble, v. 49, p. 179-194, 2014.

JENKINS, H. **Textual poacher: television fans & participatory culture**. New York: Routledge, 1992. 372 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203114339>.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Enseñanza de idiomas adicionales**. Ciudad de México: Oficina Internacional de Educación, 2006. Cinvestav. Geneval. 37 p.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta? **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, mar. 2014. DOI 10.1590/S1984-63982014000100002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em: 12 dez. 2020.

KRENAK, A. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, A. (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-33.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MASSARO, P. R. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira**. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MASSARO, P. R. **Teatro e língua estrangeira: entre teoria(s) e prática(s)**. São Paulo: Paulistana, 2008. 168 p.

MILNER, J.-C. **Ordres et raisons de langue**. Paris: Le Seuil, 1982. 375 p.

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. **Les principes directeurs de l'apprentissage des langues**. França.

Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.htm>. Acesso em: 5 mai. 2021.

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. **Organisation des épreuves spécifiques de l'OIB**, de 3 de novembro de 2005. França. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/40/MENE0502109N.htm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. **Programme de l'enseignement de langue et littérature brésiliennes dans les sections internationales brésiliennes de langue portugaise**, de 6 de janeiro de 2015. França.

Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo7/MENE1500297A.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

MINISTÈRE de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. **Option international du baccaléaureat (O.I.B)**. Decreto n° 2021-1054 do dia 6 de agosto de 2021, modificando as disposições do código da educação e a criação de classes com a opção “internacional”. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/>

download/pdf?id=N_93kSOn6MVkUPcYdCBBI1o7HqWR6wDUo19VGpmA_28=
Acesso em: 10 de dez. 2021 Acesso em: 10 dez. 2021.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. 332 p.

ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes Editores, 1998. 208 p.

POPULATIONS ET LANGUES DE GUYANE. **Populations et langues de Guyane**. Mieux se connaître pour mieux vivre ensemble, 2021c. Página inicial. Disponível em: <https://www.populationsdeguyane.fr/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PUPO, M. L. de S. B. **Palavras em jogo**: textos literários e teatro-educação. 1997. 160 f. Tese (Livre-Docência) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

REGO, J. L. do. **Menino do engenho**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2001. 192 p.

RYNGAERT, J.-P. **Le jeu dramatique en milieu scolaire**. Paris: De Boeck Université, 1996. 190 p.

SARTIN, E. B. de G. **O português de herança em território fronteiriço**: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário. 2016. 375 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAUVAGE, J.; GUIRAUD, F. Acquisition d'une récursivité syntaxique en français langue seconde: exemple du pronom relatif. **Carnets d'atelier de sociolinguistique**. Amiens, n. 10, p. 103-116, 2015 *apud* AUGER, N. Fronteiras linguísticas nas abordagens teórica e prática sobre a língua: o impacto dos contextos migratórios para repensar o ensino na França. *In*: GOROVITZ, S.; GOMES, D. M. (org.). **Fronteiras linguísticas em contextos migratórios**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019. p. 171-194.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *In*: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento pedagógico. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Ilustrações: Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012. 176 p.

SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avançados e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2013. 397 p.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987. 349 p.

TINOCO, R. C. **Práticas de leitura produtiva**: textos e contextos (sociedade, ensino e arte na contemporaneidade). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014. 381 p.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

**LÍNGUAS EM CONTATO E
PRÁTICAS GLOTOPOLÍTICAS**

**LANGUES EN CONTACT ET
PRATIQUES GLOTOPOLITIQUES**

CAPÍTULO 9 / CHAPITRE 9

ENTRE MARGENS DO OIAPOQUE PLURILINGUISMO E (TRANS) FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS

Maria Holanda Llorens

Secretaria de Estado da Educação do Amapá - SEED - Polo Intercâmbio
Universidade Aberta do Brasil - UAB

Patrick Dahlet¹

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Introdução

Apesar dos intercâmbios institucionais e do trânsito contínuo, já existentes, de bens e pessoas pelo rio, parece que, em vez de aproximar as comunidades das duas margens, a inauguração em 2017 da ponte sobre o Oyapock, por fim 20 longos anos após o encontro no sítio dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Jacques Chirac selar o projeto, afastou o outro que devia ficar mais próximo. Sem chegar a dizer que, com a abertura da ponte, o outro que era próximo nunca talvez foi tão distante, mas sem descartar pelo menos a função heurística desta visão, a contraversão assim apontada não deixa de ser paradoxal, ainda mais por acontecer em uma bacia que constitui o soclo de tantos contatos de línguas e línguas em contato das mais diversas origens (autóctona,

1 GRATIDÃO, fica esta palavra para expressar toda positividade que a parceria da Profa. Holanda representou nos meus trabalhos sobre identidades plurilíngues. Organizou minhas estadias de pesquisa no Oiapoque já na década 2000 e sem a sua autoria das entrevistas e transcrições, fontes do *corpus*, não poderia propor este texto.

ameríndia, europeia, migratória), ordenações – nacional, oficial e/ou internacional segundo o ponto de vista, no caso do francês e do português; regional, local, estrangeira) e focalizações (língua materna e/ou primeira, segunda, estrangeira), cuja maioria abrange os dois lados do rio.

Tal distorção entre a fricção generalizada das línguas e culturas e a escala restrita de seus efeitos sobre a projeção de um espaço comum que daria consistência a um *nós* transfronteiriço reconhecido por todos, aponta para o jogo ambíguo da própria noção de contato, que pode chegar a não inserir em uma dialética de pensamento e ação recíproca, as esferas linguísticas e culturais que gravitam em torno dele.

É nesta ambiguidade, onde ligação e vinculação do contato de línguas podem sempre virar signos de desligação e desvinculação dos territórios e sujeitos que elas tramam, que se inscreve nossa contribuição. Pressupondo que línguas e sujeitos de línguas em contato não significam intrinsecamente línguas compartilhadas e junções dialógicas, e que o lugar de contatos das línguas não é só o território, mas também, e primordialmente talvez, o sujeito – cada uma de nós, portanto potencialmente plurilíngue –, trata-se de investigar as condições e modalidades de uma educação plurilíngue, não voltada meramente para uma adição sucessiva de diversas línguas ao capital comunicativo de cada um.a, que expande a ordem de linguagem estabelecida, sem impedir o estado de tutela daquelas que não estão proferidas pelas figuras do poder, mas para as composições de um novo *ser-junto-no mundo* e de uma nova forma de comunidade humana.

No contexto fronteiriço como o do Oiapoque, postulamos que esta educação plurilíngue deve ser igualmente uma *educação ao plurilinguismo*, ou seja, ao valor de um plurilinguismo que interage com uma consciência crítica do fato unilíngue e identitário, e indissociavelmente uma *educação às fronteiras*, a partir da qual cada sujeito seria capaz de localizar-se, não só em um espectro de valores dialogizados, inclusive conflitualmente, mas também, e sobretudo, de possibilidades e ocorrências de uma nova práxis do entendimento transfronteiriço.

A nossa apreensão do horizonte perpetuamente tenso que seus plurilinguismos projetam sobre a existência dos sujeitos das águas e beiras do rio, configura-se em referência cruzada a pensamentos filosóficos da fronteira (WITTGENSTEIN, 1971 [1922]; BALIBAR, 1994), modalizações da comunicação plurilíngue e de sua didatização desde Coste, Moore, Zarate (1997) e o CECR (2001) e elaborações pessoais anteriores da dinâmica de tensões e antagonismos que coagem as (re) construções identitárias de sujeitos plurilíngues (DAHLET, 2008, 2011, 2012, 2017), saindo do estudo das representações e práticas de linguagem de locutores plurilíngues das águas e beiras do rio, recolhidas desde 2003, e ao longo de sete longas entrevistas semidiretivas em torno de três perguntas principais (que línguas você fala? Tem situações em que você alterna ou mistura seus idiomas? A ponte mudou alguma coisa na sua vida?) e realizadas nos seis últimos meses.

Não se pretende obviamente sistematizar, e ainda menos inventar, o que teria que fazer para que o ensino de línguas nas margens do Oiapoque caminhasse para uma educação plurilíngue às e nas fronteiras. O intuito é somente indicar e submeter ao debate algumas considerações neste sentido, articulando racionalidade analítica e livre deambulação, e até divagação, uma vez que irrigada pelo sonho de *una buena vida* para todos entre as línguas, no labirinto do *inter-esse* comum, do qual os movimentos plurilíngues, querendo ou não, incarnam a necessidade.

Sob este prisma, a reflexão se desenrolará em três grandes etapas: uma primeira, de tratamento do *corpus*, dedicada à identificação e à interpretação das principais marcas da relação dos entrevistados ao outro, na forma de língua, sujeito e/ou ponte, perseguindo as pistas que dizem respeito ao pensamento e à prática de laços comunicativos e sociais no espaço (trans) fronteiriço de encontro e alteridade do Oiapoque; a segunda etapa analisará marcas e categorizações enunciativas que nos parecem funcionar, no conjunto dos depoimentos, como formas de denegação dos alcances potenciais da experiência plurilíngue dos próprios sujeitos, deixando, assim, dimensões significativas de ela seguir objetos de desconfiança, e até de reprovação; na terceira etapa, se articulará

sinteticamente esta dinâmica a uma proposta de três princípios (de natureza respectivamente epistemológica, sociodidática e metodológica) catalisadores das alterizações linguísticas e identitárias ativas nos relatos-objetos, e portanto, ao nosso ver, cruciais para uma educação plurilíngue (n)às fronteiras.

I – Dizer-se no Oiapoque: quase outro

Apesar de não ser só contíguas e, literalmente, fronteiras, mas reconhecidas como determinando situações de interlíngua e interidentidades, que possibilitam e chamam assim a passagem constante, antecipada e/ou aleatória, de um mundo ao outro, tudo indica, nas trajetórias de linguagem ouvidas, que os sujeitos tocados por esta pluralidade a mantivessem, querendo ou não, a uma certa distância. É mais um paradoxo: percebendo que são articulados, uns aos outros, por inegáveis encontros de linguagem, os nossos interlocutores tendem a circunscrever pertências linguísticas e identitárias isentas dos efeitos centrífugos destas passagens nos limites deles próprios. Após os componentes dos seus repertórios plurilíngues, distinguimos, nos relatos, três categorias de índices desta relação paradoxal de conjunção/disjunção diante da experiência de tal alteridade: inquietude da mistura discursiva, clivagem “nós”/“eles” e ponte proibitório.

II – Repertórios plurilíngue

Remetendo à distinção conceitual entre *multilinguismo*, como coexistência de várias línguas em um território, e *plurilinguismo*, como copresença de diversas variedades linguísticas no seio dos indivíduos, deve ser de antemão realçado que, na bacia do Oiapoque, o que é verdade do território, o é também dos indivíduos, como o atestam estas amostras de biografias de linguagem:

(1) *bon, ma langue naturelle même c'est le créole, je parle français aussi un peu d'anglais, et portugais parce qu'on*

est à la frontière (Eloyse Silviane, commerçante, Saint Georges).

(2) *a que eu mais falo é a língua portuguesa, mas também a língua francesa* (Ailleen, Oiapoque).

(3) *ma langue est le créole, forcément le français et aussi du portugais* (Bernard, Saint-Georges).

(4) *a gente fala mais o patuá, e português e um pouco também francês, e um pouco também em crioulo* (Robsonmaciel, pastor, aldeia Kumurumã, Oiapoque).

(5) *eu fui muito pequeno para Guiana francesa então você é obrigado a falar língua francesa, e a minha língua sempre foi a língua portuguesa devido a ser brasileiro do outro lado, nós tínhamos que falar o crioulo [...] eu saía da porta da minha casa eu, tudo era Criolo tudo tinha que falar em crioulo, quando eu chegava na escola eu só falava francês, quando eu passava da porta da sala de aula para dentro, fora dali, não se falava mais Criolo, daí vinha, o taki taki* (Prof. Genival. Oiapoque).

O plurilinguismo é *de fato* vivido e assumido como configuração ordinária de suas atividades de linguagem por todos os nossos interlocutores, inclusive como requisito a preencher, pela única testemunha que se declina monolíngue, pois, mesmo o Júlio (pescador, Oiapoque), após declarar que (6) “*nós falamos o português mesmo, né, falamos a língua português mesmo, nossa língua brasileira, né*” não só implica, um certo conhecimento de outra língua, ao acrescentar que “*outro dialeto nós pouco nós entendemos*”, mas expressa sua saudade da “*época do Camilo, que ele pagou aos professores para darem o curso linguístico para nós, [...] para poder a gente se comunicar*”.

Além desta densidade plurilíngue *de fato*, nas asserções (4) e (5) nós levamos em algumas palavras no coração do seu funcionamento histórico e social, ao iluminar os parâmetros da causalidade heteroglóssica. Aparecem assim, verbalizadas, por uma parte a confrontação permanente entre línguas originárias (ameríndias/autóctonas/crioulo), nacionais/oficiais (francês, português) e alóctonas (português ou fran-

cês, segundo o vertente fronteira de suas práticas), e por outra parte a fatorização das principais variáveis destes confrontos: o impacto da globalização (matrícula de Júlio em um curso de inglês) e das mobilidades tanto migratórias ((5) Genival que foi “*pequeno para Guiana francesa*) quanto transfronteiriças ((1) Eloyse qui “*parle portugais parce qu’ on est à la frontiere*”), e a diferenciação, exemplificada pelo Genival, entre língua da e na família (português), de escolarização (francês) e de socialização não institucional (criolo e taki taki).

Não vamos insistir sobre estes fenômenos todos, uma vez que foram amplamente modelizados e descritos por estudos sociolinguísticos (COLLECTIF, 2003; LÉGLISE *et alii*, 2013; RENAULT-LESCURE; GOURY, 2009). No entanto, na perspectiva enunciativa e didática que é a nossa, relacionaremos, sucessivamente, a caracterização da contextualização das noções gêmeas de repertório plural e diversificado e competência plurilíngue nos relatos-alvo, com representações e dispositivos que obstaculizam, de maneira mais ou menos discreta ou brutal, o aprofundamento do *viver juntos* transfronteiriço que elas potencializam.

1) Travessias linguísticas

Tendo em vista as definições inaugurais do repertório e da competência plurilíngues de Coste, Moore, Zarate (1997, p. 12), retomadas no próprio *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (CECR, 2001, p. 120), é notável a correspondência entre o posicionamento conceitual delas e as práticas plurilíngues narradas, com duas nuances: a coincidência é ampla na ordem linguística e esboçada no campo dos impactos existenciais delas.

Tratando-se da operatividade linguística, as percepções dos entrevistados cruzam efetivamente as conceitualizações, hoje clássicas, do repertório plurilíngue, como conjunto de línguas coexistentes em um sujeito, quaisquer sejam seus estatutos sociolinguísticos e suas formas de presença, e da competência implicada, como escala de aptitudes de um locutor para comunicar, com graus diversos e desiguais de domínio, nas diferentes línguas de seu composto plurilíngue, jogando in-

clusivo com os desnivelamentos e a heterogeneidade de seus recursos (DAHLET, 2011, p. 381-383).

Concretamente, todas as práticas referidas estão reguladas pelas marcas constitutivas de tal composto: *plural, parcial e criativo*. É o que repararemos nas seguintes descrições.

(7) *meu marido, com minha filha menor, ele tem uma conversa em francês com ela e em português comigo, né por isso eu acabo falando português e ela fala francês com ele, então eu acabo também falando o português e o francês junto* (Ailleen, Oiapoque).

(8) *nós nos unimos numa festa no aniversário numa brincadeira, acontece nós, nós falamos francês Criolo taki taki, e o português* (Genival, Oiapoque).

(9) *minha língua natural né que é o português do Brasil e o francês pelo meu trabalho* (Geovânia, Saint-Georges).

(10) *eu falo um pouco lá francês, eu vivo pouco lá, um tempo depois... atrás... eu vivi um pouco lá, então eu entendo um pouco francês* (Robson, Oiapoque).

(11) *nóis entendermos até falarmos um pouco francês ou o inglês ou o que for mais fácil... o espanhol* (Júlio, Oiapoque).

(12) *quando você pelo menos entende... tá resolvido* (Júlio, Oiapoque).

(13) *quando você vai atender um cliente e ele é francês metropolitano que a maior dificuldade de falar com eles, é, a gente pede que ele fale um pouquinho devagar para a gente entender a articulação do que ele quer falar* (Catarino, Oiapoque).

(14) *quando chega aqui na cabeceira da ponte na Douane da parte deles, quando é um francês que lhe conhece e sabe que você conhece um pouquinho da língua já dele, ele fala, olha eu vou falar contigo francês mas eu num quero que tu me responda em francês, me responde em português, eu preciso aprender e melhorar meu português, tá bom então,*

a gente vai trocar aula aqui, ele fala em francês e eu falo em português pra ele (Catarino, Oiapoque).

(15) para mim falar outra língua e falar bem para mim foi muito importante e a gente também é obrigado (sic) a melhorar o nosso português porque aí a gente chega no nosso país e a gente perde algumas coisas do nosso português, então é muito bom que a gente consiga manter as duas línguas bem vivas dentro da gente (Catarino, Oiapoque).

(16) aqui recebo várias pessoas, vários turistas, tem o japonês, tem o inglês, tem o alemão, o americano então né já várias vezes eu tentar falar o francês para o alemão que não entendeu nada, e também pro japonês então, a gente acaba falando português a pessoa acaba falando espanhol por que se parece um pouco, então a gente tem sim conversação. Ninguém sai daqui sem falar o que quer, já sim, já várias vezes (Ailleen, Oiapoque).

O *pluri* processa por suposto seu requerimento em todas as realizações. Na verdade, as entrevistas conduzem a considerar o composto plurilíngue como coordenado a uma tripla lógica de variações:

– a alternância das línguas, que pressupõe a capacidade dos seus locutores não só de mudar de línguas segundo as circunstâncias, mas de alternar seus usos em uma mesma interação de linguagem. Já coextensiva à primeira série de depoimentos (1) a (6), esta alternância tramita também (7) e (8), só que desta vez com uma motivação subjetiva e reflexiva maior, aparecendo como índice, em (7) de uma fala em porvir, pelo menos bilíngue da filha, e em (8) de uma espécie de malabarismo com o leque de línguas representadas em uma comemoração de aniversário, no intuito de enturmar ainda mais a assembleia.

– a evolução no tempo das aptitudes plurilíngues e de suas articulações na competência de linguagem dos sujeitos, desenha um segundo termo de variações. Em (15) a ênfase, por Catarino, dá vontade de “manter as duas línguas bem vivas dentro da gente”, focaliza mesmo esta temporalização da experiência plurilíngue, implicando que os seus componentes, inclusive seu português natal, podem ador-

mecer ou até perder-se, exigindo, portanto, um envolvimento subjetivo constante na aquisição de novas variedades linguísticas e no remanejamento das funções das variedades linguísticas já inseridas no composto. Na verdade, como decorre da perseguição pelo próprio Catarino de aprofundamentos bivalentes e interativos de seu português e francês, a regulação subjetiva das evoluções de cada língua, não é dela só, nem para ela própria, mas coordenada na e pela pluralidade, incorporando as novas apropriações em rede no conjunto do composto, e apoiando-se sobre as coesões e dissonâncias do conjunto para potencializar novas aprendizagens.

– a criterização funcional das línguas delimita o terceiro campo de variação, sob o prisma do *pluri*. Remete ao paradigma da variedade das autodesignações possíveis e adotadas pelos sujeitos para identificar suas línguas. Nestas posições, concorrem aqui “*ma langue naturelle/a minha língua natural*” (1)/(9), “*ma langue*”/“*minha língua*” (3)/(5), “*a língua portuguesa*”/“*francesa*” (2)/(5), “*nossa língua brasileira*” (6), “*francês metropolitano*” (13), “*francês pelo meu trabalho*” (9), ou ainda, em quase todos os enunciados, o mero nome da língua-objeto. A densidade e a individualização destas oscilações resgatam a disponibilidade de numerosas funções de categorizações disponíveis para a língua da qual se fala: aqui, etimológicas (*língua portuguesa/francesa*), geopolíticas (*francês metropolitano*), pertencência a uma coletividade (*nossa língua brasileira*), subjetivação (*minha língua/nossa língua brasileira*) ou ainda utilidade profissional (*francês pelo meu trabalho*), lembrando também, além da ancoragem nacional, as especificações perifrásticas por Genival (5) de seu capital linguístico, a partir da função familiar, usual ou escolar de seus componentes. Ao invés o que ilumina a fluidez deste cortejo de denominações, é a total ausência daquelas categorizações formais, políticas e pedagógicas, que costumam distribuir as línguas de um sujeito, entre *língua maternal, segunda, estrangeira*, ou simplesmente *primeira, segunda, terceira*, segundo sua suposta ordem de aquisição. Voltaremos na última parte sobre as inércias desta (re)partição institucional, com proposta educativa de recomposição, justamente a partir da pertinência das identificações de um reportório plurilíngue por seus

locutores. Neste momento, cabe somente notar que, segundo a fórmula famosa de Saussure, é “o ponto de vista que cria o objeto” (1983 [1916], p. 23), o que para nós, diante da profusão dos modos de designação das línguas por seus sujeitos, implica de abordá-las pelo que elas são: coerências que não existem independentemente de seus sujeitos, surgindo, antes de tudo, como produtos de suas representações, ao exemplo desta projeção subjetiva do crioulo, ao despeito da cronologia registrada, em posição de primeira língua: (17) “*o crioulo guianês (de aneis) é como se fosse a minha primeira língua*” (Genival, Oiapoque).

Decorrendo do *pluri*, que inscreve as práticas de línguas em uma dinâmica de variantes espaço-temporais, o composto plurilíngue conta também com competências *parciais*, uma vez que, na sua prática, estão introduzidas e ministradas línguas em posições assimétricas, e que, o foco, é a capacidade de correlacioná-las, qualquer que seja a graduação de seus respectivos conhecimentos, para os objetivos que importam no momento: “*toute connaissance d’une langue est partielle [...] doublement, en ce qu’elle n’est jamais aussi développée ni si parfait chez un usager effectif ordinaire que chez l’utopique locuteur idéal, et que, d’autre part [...] elle n’est jamais pleinement équilibrée [...] entre ses différentes composantes*” (COSTE, 1995, p. 74). A gente pode ser plurilíngue com habilidades *parciais* nas diferentes línguas: ler ou escutar, falar ou escrever, traduzir ou interagir. Sob o ângulo da operatividade desta *parcialidade*, compreensão oral em língua estrangeira já é índice de um locutor plurilíngue. A busca de progressos segue obviamente desejável, como já o assinalamos sem, portanto, que falar um pouco outra língua deixe de localizar uma postura plurilíngue. É a qualificação deste estatuto *parcial* que se induz da abundância de um *pouco* ou de *pelo menos*, modalizadores das competências dos nossos interlocutores em outras línguas, à imagem de (4) “*a gente fala [...] um pouco também francês, e um pouco também em crioulo*” (Robsonmaciel, Oiapoque) e da sequência (1), (10), (11) e (12).

Quanto ao polo *criativo* que associamos aos plurilinguismos em atos de nossos interlocutores, suas atuações sobressaem particularmente das citações anteriores, (13), (14) e (15). Contrastando

com a ancoragem das variações anteriores no espaço, esta *criatividade* tem mais a ver com diversificações no tempo das apropriações plurilíngues, por remeter à modificação do uso e espectro das competências adquiridas. De fato, se observam aqui três tipos de exploração criativa dos recursos plurilíngues de cada um(a), pois, em (13), ao pedir ao seu interlocutor, “*francês metropolitano*” de “*falar um pouquinho devagar*”, o Catarino mobiliza oportunadamente um recurso, raramente objeto de ensino: o direito reconhecido ao alófono pelas convenções da comunicação exolíngue, de pedir a colaboração do chamado *nativo*, e o dever deste último de lhe prestar assistência para garantir a continuidade da interação. Já em (14), ao relatar que na *douane*, o seu contato com o policial francês está regido, ao pedido dele, por um pacto linguístico levando cada um simultaneamente a falar na sua língua e a entender o outro na língua dele, Catarino põe em obra, com o agente francês, nada mais que os fios metodológicos da *intercompreensão entre línguas romanas* (BLANCHE-BENVENISTE; VALLI, 1997) que não só focalizam a habilidade de compreensão de outra língua, como marcadora em si de uma competência plurilíngue, mas a promovem tanto como desejável quanto possível e de alcance mais ágil, graças à relativa transparência entre si das línguas do grupo romano.

2) Travessias existenciais

Na escala de nossa distinção de seis grandes tipos de finalidades – pragmática, econômica, política, ecológica, epistemológica e ética – que definem desafios, do desenvolvimento de sujeitos e sociedades plurilíngues (DAHLET, 2008, p. 23-45), os relatos obtidos concentram massivamente as duas primeiras, que associam a relevância do plurilinguismo aos aportes de um *saber fazer*, comunicativo e comercial, em contraste com as quatro outras, que valorizam diferentes facetas de um *saber ser*, pessoal ou coletivo.

(18) *eles, quando mandam pescador parar, aí o pescador não entende [...] isso trazia um transtorno muito grande, por quê? não era que o pescador estava fugindo, era por*

que ele não entendia o que ele tava dizendo, [...] aí foi obrigado [...] que toda abordagem tivesse o intérprete o tradutor ali para poder amenizar por quê? senão ia vir um conflito maior por por falta do diálogo que nós não estávamos entendendo (Júlio, Oiapoque).

(19) *eu falei o francês ... tire la corde vite, puxa corda, puxa corda. Rápido, e o cara não entendia, e parecia que ele tava assim numa brincadeira eu morrendo e o outro morrendo (Genival, Oiapoque).*

(20) *eu fui obrigado por conta do trabalho aprender o francês [...] quando você vai atender um cliente [...] sempre mantivemos um funcionário que dominava a língua (Catarino).*

(21) *francês é comércio (Carlos, Oiapoque).*

Por definição, como o evidenciam todos os enunciados anteriores do *corpus*, a capacitação plurilíngue é sistematicamente percebida como ferramenta de uma comunicação com alófono, que a ausência de conhecimentos da língua dele, tornaria impossível. Além de poder ser induzida de todos os relatos, este papel de ponte comunicativa do conhecimento, inclusive minimal, de diferentes línguas, pode ser explicitamente valorizado como meio decisivo de resolução de problemas dialógicos, discretos (cf. 12), cruciais e até vitais: por exemplo, salvar um pescador brasileiro de um conflito com a polícia francesa das fronteiras (18) e um turista húngaro de uma afundação (19) decorrentes do não entendimento da língua do outro. Facilitadora da comunicação, a enunciação plurilíngue é, no mesmo movimento, aprovada e aproveitada como aparelho de transação, ao exemplo de (9), (13), (20) e (21): a necessidade do francês para os da margem brasileira e do português para os da francesa, é, sobretudo, comercial, e acessada como adequação técnica para “atender o cliente” (20). É certo e perfeitamente legítimo, ainda que aquela necessidade pareça mais solitária que mútua.

A questão é que, ao ligar quase exclusivamente a prática da língua do outro a uma função comunicativa e econômica, tal instrumentalização, querendo ou não, desconsidera e marginaliza a produtividade plu-

rilíngue na imaginação de novos espaços de pensamentos e convivência para os locutores, e adesão a todo seu composto como a uma conquista suscetível de ser valorizada na globalidade de sua diversidade.

Não é que não se encontram esboços de um investimento desta natureza. Afloram signos do fomento pela integração plurilíngue, de um éthos de reciprocidade e civilidade:

(22) *essa cultura ela precisa ser tanto do nosso lado quanto do outro lado* (Genival, Oiapoque).

(23) *a reciprocidade da amizade é quando você tem esse domínio da língua* (Catarino, Oiapoque).

E surgem até iluminações de cunho epistemológico:

(24) *muitas adversidades na pesca que a gente fala no nosso idioma, né nós damos diversos nomes para uma coisa só, e eles dão só 1, 2 só prontos, nós por exemplo brasileiros ele chama vamos dizer uma faca pequena, uma peixeira, um terçado, para eles não para eles é só uma coisa só, ou tout petit ou uma coisa maior, muito grande só mas o resto,* (Júlio, Oiapoque).

A agudeza desta observação tem algo de fascinante, porque toca na potência heurística profunda, e sem dúvida mais clandestina, do feito plurilíngue dentro das pessoas, pois, ao marcar que a consistência do real jamais pode ser apreendida na imediatidade de uma única língua, a prática de seu composto designa os limites do processo de conhecimento e incita a conceber que toda verdade e visão do mundo, por ser simultaneamente fragmentada pelas diferenças entre línguas e mobilizada por seus contatos, não são só plurais, mas também o produto destas correlações, o que descarta teoricamente o pensamento único e, consecutivamente a pretensão de uma língua ou cultura a controlar a mente humana. Localmente, no caso de Júlio, a tomada de consciência da relatividade do paradigma das designações brasileiras e francesas de uma pequena faca, é que pode evitar o desencadeamento de conflitos pesqueiros, com efeitos imprevisíveis, entre as duas partes.

Vale a pena apreciar estes esboços de existencialização plural do sujeito e de suas referências, a partir das consonâncias dissonantes de apropriações plurilíngues. São preciosos porque apontam para o potencial cognitivo e social do plurilinguismo, e raros como as pepitas que eles lapidam, chamando, portanto, a entender justamente as causalidades desta raridade.

II – Indesejáveis fatos

Apesar de mover *de fato*, em todos os seus cantos, o ordinário das existências, e de ser valorizado, por suas virtudes, pelo menos comunicativas e transacionais, os movimentos plurilíngues de seus discursos e identidades seguem objetos de desconfiança, e até de reprovação, por todos os nossos interlocutores. É uma relutância que age, ao nosso ver, como uma denegação, pois tudo acontece como se a efervescência dos fatos plurilíngues, dentro dos seus sujeitos, fosse ao mesmo tempo reconhecida como geradora de aproximações locais e regionais, e ressentida como indesejável, por parecer fechar a porta da inclusão em cada um, de uma suposta estabilidade das fronteiras de línguas, identidades e pertencências. Verificamos a eficiência da denegação em três manifestações: inquietude das misturas, polarização nós/eles e malevolência da ponte. São os contornos e a significação das três vertentes que analisaremos em seguida.

1) A inquietude das misturas

Como o encaramos, a alternância de línguas não só articula todas as narrativas ouvidas, mas induz uma extensa prática de misturas, já evidenciada em (7) e (8), e amplamente referida no *corpus*, à imagem, entre outras, destas sequências.

(25) *bon on se dit bonjour en créole so´w fé bagay et après on se dit que tout va bien en français y'a invariablement un mélange des deux langues* (Jean, Saint-Georges).

(26) *eu tô na língua Criola, quando eu vou falar crioulo amérindien o que é normal lá sim eu preciso misturar por que como eu falei anteriormente, o crioulo indígena ele é formado de de francês de português a base dele é o Criolo guianês por esse motivo quando eu falo Criolo crioulo eu vou falar esses três idiomas [...]* (Genival).

(27) *no português eu sei mais ou menos, mas quando eu não sei eu misturei até a pessoa compreender, por exemplo, inglês também é mesma coisa no espanhol também. Como é parecida com português eu misturo até a pessoa compreender mais ou menos* (Eloyse).

(28) *eu digo assim, eu sou multiethinique, eu sou misturado, de todas as maneiras a gente tá misturado, ninguém é assim 100% francês 100% crioulo, não, a gente está misturado com índio tá misturado com brasileiro, tá misturado com indigène, amerindiennes et d’Afrique (sic)* (Eloyse).

(29) *por exemplo, eu vou dizer assim, esse copo de água, e eu, bota aqui do outro lado da mesa, e aquela palavra por exemplo, me foge que por exemplo a garrafa, eu vou falar em crioulo* (Genival).

(30) *por não ser tão fluente a gente acaba misturando professor (rizos) quase que o tempo todo. Quase que o tempo todo eu misturo francês com português* (Catarino).

(31) *não é bonito, de jeito, nenhum, misturar, a gente tem que escrever em francês ou português* (Bruna, franco-brasileira, Saint-Georges).

(32) *c’est quoi ta bouillie là, du créole ou du français* (Professeur de français, Saint-Georges).

(33) *eu tenho meus irmãos que nasceram na Guiana Francesa, e ele está nessa dificuldade, de falar só numa língua* (Genival).

Todos os fragmentos mostram claramente que a mistura e as passagens regulares e em todos os sentidos que ela significa entre as línguas, não são ocorrências excepcionais, mas configuram usualmente uma atividade de linguagem inscrita na confluência de várias línguas.

Deve ser notado que, além mesmo de ser percebida como constituinte permanente desta atividade (25), a mistura pode resultar de uma atitude reflexiva do próprio locutor, homologando uma reconstrução ontogenética, como (26), uma estratégia circunstancial de procura de um denominador comum minimal de compreensão entre locutores de línguas diferentes, como (27), e até simbolizando, em (28) a cartografia complexa de um mundo, onde fronteiras e escalas de identidades estão entrelaçadas e flutuantes.

Porém, apesar da ubiquidade das misturas, a coerência significativa de suas composições não deixa de ser objeto de depreciações, mais ou menos contidas ou virulentos. O contido é dado pela recorrência das fórmulas tipo *acabar misturando*, à imagem de (7), (16) e (31), que transferem sobre a emergência da mistura a conotação negativa de um surgimento mecânico, contrariando a norma, e coagido pela falta ou o esgotamento de opções mais válidas. A contenção pode transitar por vias ocultas mesmo, como em (25), em que a duplicidade semântica de *invariavelmente* simultaneamente afirma a inamovibilidade do regime de variações composto pela persistência do binômio crioulo/francês dentro dele, e o neutraliza ao apreendê-lo sem variações. Mais explícitas, embora ainda indiretas, são as estratégias de autoproteção da mistura, argumentando-a como suporte de “brincadeira” em (8), pontuando-a por *risos* de acompanhamento de seu uso (30), ou reduzindo-a a uma compensação protética de um saber linguístico ausente, como em (29). Enfim, ressoam rejeições mais altas da mistura, oscilando entre repreensão estética de sua feiura (31) e condenação categórica de sua anomalia semiótica (32). Não é só para esta última que a mistura é equiparada a uma espécie de macarronada.

O motivo maquia todas suas representações, operando, a nosso ver, como um verdadeiro *interditado linguístico*, no sentido lacaniano do termo. Significa assim a interdição de um dizer híbrido que, no entanto, não é interditado por lei: uma inquietação da mistura, possivelmente não só de ordem linguística, e o pavor de seus supostos efeitos deturpadores sobre o corpo individual e social.

É uma aflição difícil de superar por estar instalada nos seus falantes, desde o desmoronamento de uma certa torre que baniu para sempre a humanidade da pura língua divina, compensando e atormentando o exílio, pela ilusão de que esta pureza possa ser da própria língua, desde que falada pelo sujeito próprio, de modo que não seja impróprio.

(33) *eu tenho meus irmãos que nasceram na Guiana Francesa, e ele está nessa dificuldade, de falar só numa língua* (Genival).

(34) *aqui é assim aqui o pessoal fala mete mais para pornografia coisa assim, mete a gente, mas no Brasil não se fala assim, por isso que eu falo às vezes o português aqui fica até ridículo* (Margarida, Saint-Georges).

(35) *hoje endia² [...] ainda desde quando nasce o índio começa logo aprendendo o seu idioma* (Berna, comunidade Karipuna, Oiapoque).

(36) *a nossa fala com os do outro lado poderia ser idioma-poque* (risos) (Ana, Oiapoque).

Como bem o revela este grupo de enunciados, por além das inquietações da mistura, ao mesmo tempo explicando-a e garantindo a sua inocuidade, uma língua afirma a intangível primazia de sua unicidade, prescrevendo imperativamente, apesar da *dificuldade*, a convocação dela só (33) e metamorfoseando-a, em situação de exílio ou de imigração, em língua intocada, esquecendo tanto as suas heterogeneidades quanto as discriminações que geram as assimetrias do seu domínio no país de origem (34).

Sabemo-lo: a pureza da língua, de qualquer língua, é um mito: uma ilusão, ao mesmo tempo necessária por assentar o sentimento próprio de identidade, é fascinante quando inesperadamente ativada por uma criança karipuna para inventar um *idioma*, capaz de identificá-la também em português como sujeito de sua língua-cultura ame-

2 Ortografada assim por Berna, *endia* ao invés de *em dia*, a palavra indexa a identidade originária (com o eco de *Índia* em *endia*) no tempo.

ríndia (35) ou ainda por uma ribeirinha, para fazer valer um *indianapoque* fusionando, em uma língua funambulista única, a efervescência plurilíngue das margens do Oiapoque. Mas é uma ilusão que, ao colocar sob perfusão imaginária e drolática (cf. os risos de sempre em (36)) as pressões e ações das misturas plurilíngues, não deixa de denegar, de uma maneira ou de uma outra, a vocação ontológica e social de suas (im)propriedades.

2) A polarização nós/eles

Não obstante a densidade das trajetórias migratórias e mobilidades diárias entre Oiapoque e Saint-Georges, que constroem, literal e metaforicamente, pontes entre suas respectivas comunidades, e a permeabilidade de suas línguas-fronteiras, a oposição *nós/eles* aparece em todas as verbalizações registradas como o paradigma surpreendentemente estruturante da representação dos vizinhos da outra margem. É esta segunda vertente da denegação do ideal da pluralidade coloquial regional que pretendemos explicitar, por ser altamente recorrente nos discursos coletados.

(37) *então nós estamos aqui né, São Jorge-Oiapoque um precisa do outro nós [...] como nós tamos próximo da Guiana assim até eles vem até nós, e uma vez que eles não tem não entendam nosso dialeto, aí eu tenho que chamar um tradutor pra poder nós entender* (Júlio, Oiapoque).

(38) *Os jovens lá do palikur [...] eles são índios verdadeiramente lá, eles não usam como a gente se veste aqui, então nós [...] se a gente for falar com ele lá do outro lado eles não entende* (Robson, Oiapoque).

(39) *essa cultura que eles têm bem diferente lá que é da nossa [...] então isso é muito interessante, essa reciprocidade, essa troca de informação que a gente faz com eles aí* (Catarino, Oiapoque).

(40) *eles do outro lado não são nós que somos daqui mesmo* (Carlos, Oiapoque).

(41) *todo esse peixe [...] sai do amazonas que é nosso, e desce no Cabo Orange que é nosso [...] que vocês dizem que é de vocês. [...] eles plaqueasse nossa ilha né pra que a nossa ilha o que é nosso o que é deles, eles queimaram a cabana de um pescador [...] aí vem a França diz que não, vai andar pro lado brasileiro, né, aonde é o meu lado [...] eles tem ressentimento por que nós ganhamos na primeira guerra, na revolução Cabralzinho expulsou eles, e é por isso, brasileiro, brasileiro ainda tem na memória que essa área é tudo é nossa (Júlio, Oiapoque).*

(42) *o Oiapoque ele depende do turismo o outro lado todas as atividades inclusive o turismo. Todas a mais importantes é o turismo por que ele vem pra cá, eles vem comprar (Aileen, Oiapoque).*

(43) *nós temos o produto e eles são o mercado consumidor (Catarino, Oiapoque).*

Se concebemos o *nós*, em referência ao traçamento benvenistiano de sua enunciação, como marcador de uma “realidade de discurso” que opera uma junção entre “eu” e o “não eu”, qualquer que seja o conteúdo deste “não eu”, de onde emerge uma “totalidade nova” (BENVENISTE, 1966, p. 252-233), a denegação que sela esta amostra, é que, nos entornos do rio Oiapoque, a enunciação de um “nós”, apesar de abrir o “eu” em direção à inclusão do “não eu” da comunidade da margem oposta, restringe em proporções diversas, o “sujeito coletivo” que ela encena (DAHLET, 2016) à figuras de uma comunidade tendencialmente estruturada em torno dela própria.

À imagem do *corpus* inteiro, as formações intersubjetivas que capta aqui o *nós*, e que definimos como “nóscaptações” (DAHLET, 2016, p. 215) são de três tipos. O primeiro ativa a representação de uma inclusão ampliada, *eu+ocê(s)+ele(s)*, captando assim os povos das duas margens na representação de um sujeito transfronteiriço, coletivo e singular, onde cada um é simultaneamente agente e integrante de um destino comum. Corresponde ao valor composto pelo *nós* de (37): “*então nós estamos aqui né, São Jorge- Oiapoque um precisa do outro nós*”. Contudo deve

ser sublinhado, não só que não tem outra ocorrência no nosso *corpus* de tal captação das singularidades dos dois lados na forma de uma globalidade solidária, mas também que, na sequência, surge logo um signo de desligação, separando-o *nós* de Oiapoque do *eles* de Saint-Georges que “*vem até nós*”, até as duas partes encontrar-se novamente (re)unidas em e para “*poder nós entender*”. Tanto a raridade quanto a oscilação desta *nóscaptação* de um existente transfronteiriço comum são significativas da denegação em marcha.

Já (38) e (39), de acordo com a transição divisória *nós/eles* de (37), configuram comunidades diferentes, girando em torno de suas próprias formas de manutenção e adesão coletivas, seja no plano local, quando uma outra comunidade ameríndia que a do *eu* é assimilada ao quadro de um *eles* (38), ou na direção internacional, quando se introduz uma polarização *nós/eles* induzida pelos limites nacionais como em (39). A peculiaridade desta modalidade de polarização é que sua percepção é carregada de positividade, “*isso é muito interessante, essa reciprocidade*” (39), ao ponto que, como no caso de (38), a comunidade do *não eu*, pode aparecer sublimada por incarnar o que seria a autenticidade perdida do *eu*: “*eles são índios verdadeiramente lá*”.

Quanto aos extratos (40) a (43), eles simbolizam o modo de encarnação discursiva da polarização *nós/eles*, de longe o mais frequente no *corpus*. A modalidade não exclui posicionamentos axiológicos em relação ao *eles*, sejam negativos, quando sustentados pela rememoração da persistência de um suposto rancor do lado francês, devido a derrotas historicamente infligidas pela parte brasileira (41), ou positivos, ao serem expressos os benefícios para o *eu* do fluxo das transações comerciais com o *não eu* (42) e (43). Mas são apreciações episódicas. A grande característica enunciativa, porém, da sistematicidade desta dicotomia *nós/eles* é que o polo do *não nós* está justamente tematizado como um alguém sem outra qualidade que de ser outrem, apesar de ser próximo. A oposição pode ser categórica como em (40) e (41) ou maleável, como em (42) e (43), mas não por isso deixar de ser transversal à maioria das evocações, isso, ao nosso ver, devido a uma contextualização gramatical, das mais singulares, das ocorrências de *ele(s)*, pois, ape-

sar de teoricamente substituir um nome anterior, em todas as citações, o *pronome ele/eles* não aparece antecedido por nenhum termo interpretante. Se deixa assim indefinida, e até abstrata, quando está indexada, sem mais por um *ele* essencializante, como em (42) e (38), aquela figura de além do rio. Ela fica, portanto, disponível para qualquer tematização adversa compatível com o objeto do discurso. Sob este prisma, aquele *ele(s)* não é só quem não é de *nós*, mas também, referindo-se aos valores da dialogização enunciativa da formalização culioliana (CULIOLI, 1990, 1999), simboliza um protagonista que fica absolutamente fora da relação *eu/você*, não intercambiável por nenhuma destas duas posições. Desta externalização anonimizante participa a identificação repetitiva da margem do rio que não é do *eu*, a um lado sem mais características que de ser o *outro lado* (38), (40), (42).

Se cria assim (in)voluntariamente, uma espécie de *quase outro*: nem outro, nem o mesmo, o vizinho transfronteiriço, torna-se um estrangeiro de dentro da fronteira, dotado de uma quase alteridade, ou seja de uma singularidade conflitual fora do regime intersubjetivo do sujeito que fala, mas que, por ser pensando a partir do si de quem fala, não está mais carregada de uma estranheidade que questiona radicalmente as falsas evidências de permanência e autenticidade de um sujeito ancorado do seu próprio lado do rio. *Ele* é o outro que *eu*, aquele cuja exclusão do espaço intersubjetivo *eu/você*, permite e até chama o reconhecimento como morador da fronteira, que de uma certa maneira conta e repete a mesma história que *a minha* – cf. Julio em (41) – mas dispensa e até proíbe de participar de forma irredutível da construção da mesma polis.

3) A malevolência da ponte

A ponte sobre o Oiapoque devia trazer numerosos benefícios: bem além da ligação técnica de duas margens, como cabe a qualquer ponte, a interconexão e conciliação de necessidades de crescimento socioeconômico e desenvolvimento sustentável não só locais, mais regionais, binacionais franco-brasileiras, e até multinacionais entre

União Europeia e Mercosul. Porém, como o ressaltam diversos estudos de cunho geopolítico e antropológico, em contraste com a iteração oficial desta ambição de criação e movimentação de interfaces entre as duas partes, *cet “ouvrage d’art qui suspend la discontinuité terrestre, renforce la discontinuité frontalière”* (LETNIEWSKA-SWIAT, 2012), a *“vie quotidienne des riverains va s’en trouver désorganisée, désorientée au sens propre”* (GRENAND, 2012) e a *“prática aponta para uma diminuição e um endurecimento das regras de circulação”* (GRANGER *et alii*, 2019). Mas vamos aos dizeres dos nossos interlocutores.

(44) *a ponte pra mim [...] pra mim foi uma abertura, pra economia tanto dos dois lados [...] a ponte é, a ponte assim, a ponte é comercialmente, economicamente ela abriu portas pra muita gente* (Geovânia, Saint-Georges).

(45) *bom, financeiramente mudou pelo fato de ter mais oportunidade das pessoas estão vindo mais para Oiapoque [...], essa travessia mesmo também pelo rio, porque além da ponte tem o rio, né* (Ailleen, Oiapoque).

(46) *A ponte, a ponte é como eu falei para a senhora, ela veio a ajudar aqueles que querem atravessar legalmente* (Catarino, Oiapoque).

(47) *a ponte até agora não representa nada para nós [...] a ponte aqui da Guiana Francesa, [...] não representa pra nós índio do Kumarumã não representa nada pra nós, então representa é o Rio* (Robson, Kumarumão, Oiapoque).

(48) *essa ponte nos favoreceu, sim ela nos trouxe benefício, [...] ela trouxe deu uma renda maior para o nosso município [...] A ponte, antes de ter a ponte nós não tínhamos, Barreiras, não tinha barreira, São Jorge, e o Oiapoque sempre foram irmãos, hoje parece assim que eles, é o irmão rico e há um irmão pobre e é uma discriminação, por conta disso [...] então depois que a ponte foi criada, criou-se uma rigidez muito grande [...] nós não estávamos acostumados com isso* (Genival, Oiapoque).

(49) *nós tem a maioria, dos espelho d’água que é nosso, mas parece que tão mudando ou mudaram, eles já querem*

determinar no meio, aqui e nós temo um grau lá [...] por nós pescadores essa ponte, que era para nos trazer alguns benefícios, a ponte ela não trouxe, vamos dizer, eu não vejo muitos benefícios assim, porque só tem uma mão de vinda, não tem uma mão de ida para lá, eu não posso montar na minha bicicleta (Júlio, Oiapoque).

(50) nós fazemos parte desde o começo do mundo [...] nós precisamos desse rio porque somos homens das águas né (Júlio, Oiapoque).

Pode-se observar que se verifica aqui, de acordo com as referidas pesquisas, a covalência da abertura da ponte e o entravamento dos próprios fluxos transfronteiriços, cuja agilização justamente caucionava. É incriminada a sistematização dos controles policiais e seu exercício discriminatório: “*ela veio ajudar aqueles que querem atravessar legalmente*” (46), “*eles é o irmão rico e há um irmão pobre*” (48), “*não tem uma mão de ida para lá*” (49). É importante notar que esta “*discriminação*” (48) está dada como exacerbando tanto hierarquias sociais, não só dentro de cada coletividade, entre os autorizados e os impedidos a transitar (46) (49), mas também entre as duas, com a classificação “*rico*” do lado francês e “*pobre*” do lado brasileiro (48), quanto a decisões comportamentais entre “*rigidez*” francesa e brandura brasileira (48).

Ora, além da representação da negatividade da ponte “*barreira*” (48) que eles compartilham com os estudos científicos aludidos, o relevante, sob o nosso microprisma das subjetividades, é também, e sobretudo talvez, que esta negatividade é percebida como herética a uma fé inicial, ou seja cavada, mais uma vez, no branco de uma denegação que subtrai a necessidade de comunicação a uma comunhão desejável. Enquanto objeto de subjetivação, a ponte não só afasta as suas margens, mas as esperanças amarradas à sua materialização. O desabafo do Genival (49) é particularmente significativo de tal pressão denegatória, ao conjugar na instantaneidade de uma única sequência discursiva, a valorização de seus “*benefícios*”, a deploração da “*discriminação*” de sua “*barreira*”, e o consentimento a esta “*rigidez*” imposta a quem quer seguir interagindo com a vizinhança transfronteiriça.

Enfim, o que revelam estas citações, é que a tecnologia do controle, normalizada pela ponte, não só gera retrospectivamente uma lógica “*comercialmente*” (44) seletiva, mas mantém e incrusta, pragmaticamente e simbolicamente, no rio, a possibilidade de uma livre circulação e de um mundo comum, agora marginalizada pela ponte: “além da ponte tem o rio” (45). Mais que todos, o pescador Júlio, com a sua justificativa lendariamente ontológica desta mesma imprescindibilidade da ponte, “*nós fazemos parte desde o começo do mundo [...] nós precisamos desse rio porque somos homens das águas*” (50) catalisa o déficit do *saber ser* crucialmente invisibilizado pela devolução da ponte a um *saber fazer* comércio, restrito a poucos, embora condição fundamental da doação e escanção de um mundo transfronteiriço.

Só que esta confiança íntima do pescador na benevolência existencial das águas, para salvar-se da malevolência da ponte, não deixa de ser também atingida por ela:

(51) *o rio Oiapoque, então a calha do rio mais fundo, se dividia os dois países, devido mudança assoriamto (sic), devido muita mudança da natureza, hoje ninguém sabe o que onde é o nosso e nem onde é o deles (Júlio, Oiapoque).*

O que está pateticamente em jogo, aqui, é a confrontação do pescador com a abolição de uma idealidade de fronteira essencial para ele: a da coincidência natural do marco divisório das águas francesas e brasileiras e da “*calha do rio mais fundo*”. Tal coincidência corresponde na verdade, de uma certa maneira, a um efeito sem causa que, ainda que movido pelo sonho de uma irreal realidade⁵, ou justamente por isso, não deixa de interrogar o poder de agir com outrem, conferido aos sujeitos nas fronteiras de suas línguas, identidades e países, e os princípios de (re)inscrição durável do seu reconhecimento recíproco nos movimentos de um *inter-esse* fronteiriço.

3 Comunicação pessoal de Lol Iana Dahlet (doutoranda, bolsista Capes/Daad, em oceanografia/gestão pesqueira, Universidade de Bremen/Ufpa), detalhando que, embora não se pode descartar que modelos geodinâmicos das correntes das águas pudessem teoricamente prever os movimentos da *calha* (ou mais exatamente “talveque”), são previsões que, na prática, ficam bastante aleatórias.

III – Êthos plurilíngue e educação às fronteiras

Uma didática das línguas, alinhada na coconstrução de uma educação ao plurilinguismo em situações de fronteiras, e empolgada com as tensões ativas nas representações contextuais dos nossos interlocutores, pode incorporá-las à sua programação conceitual em função de um regime heurístico de três princípios (entre outros, obviamente, contudo nos limitaremos a estes, por ser ancorados nas singularidades das narrativas reunidas), que focalizaremos sinteticamente nesta última etapa.

1) O lugar-laço da fronteira

O primeiro princípio, de orientação epistemológica, repensa a noção de fronteira e a nossa relação com ela. Procede para nós diretamente desta fulgurante reflexão de Wittgenstein: *“um dem Denken eine Grenze zu ziehen, müßten wir beide Seiten dieser Grenze denken können /.../ die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt”* (WITTGENSTEIN, 1971 [1922], introdução e tese e 5.6)⁴.

Transposto no campo linguístico-educativo, o enunciado wittgensteino é altamente produtivo, por pelo menos dois motivos. Primeiramente, ele faz da interiorização da fronteira o lugar-laço subjetivo da fronteira externa, lugar de discurso e experiência, a partir do qual, como o manifestam os depoimentos analisados, tudo se torna possível: da sujeição ou do consentimento ao enquadramento linguístico e institucional exterior, à tomada de distância frente ao real, quando não se pode modificá-lo, projetando-se no imaginário de uma fronteira, ilusoriamente livre de ser atravessada. O segundo motivo é o apelo a pensar simultaneamente os dois lados da fronteira, pois o que está germinando aqui é toda uma heurística da não aderência ao pensamento único. Posicionar-se dos dois lados de uma fronteira de língua, significa ao mesmo tempo proteger-se e proteger os outros, do nivelamento cognitivo imposto pelo pensamento de uma língua que, quando restrita

4 O que, traduzido em português, nos diz: “para delimitar a fronteira de um pensamento, teríamos que poder pensar os dois lados desta fronteira /.../ as fronteiras de minha língua significam as fronteiras do meu mundo”.

a um lado só, expõe ao risco de considerar a linguagem deste lado como matriz única do mundo. Na verdade, conseguir (se) pensar dos dois lados da fronteira, significa também localizar-se no *entre-dois* e, portanto, ser levado a pensar (se) e a viver (se) entre as línguas, o que constitui *de fato* a finalidade crucial de uma educação às fronteiras.

2) Um espaçamento de tensões

Cruzando a extensão deste *entre-dois* derivado de Wittgenstein com a reconfiguração por Balibar da fronteira nos seguintes termos, “Pour un riche d’un pays riche /.../ la frontière est devenue une formalité d’embarquement, /.../ Pour un pauvre d’un pays pauvre, /.../ c’est un lieu où l’on revient sans cesse se heurter, [...] dans lequel finalement on *séjourne*” (BALIBAR, 1994, p. 4)⁵, o segundo princípio, de cunho sociodidático, considera que, longe de somente assimilar-se a uma linha, que, uma vez atravessada, nos projeta em um outro espaço, real ou imaginário, a fronteira institui em si própria um espaçamento que aceita e nutre lógicas de coabitações e tensões extremamente variáveis, segundo que se pertence a minoria dos que circulam em cima ou a maioria dos que circulam em baixo deles para (sobre)viver. Considerando, de um ponto de vista sociodidático, que o espaçamento da fronteira não é dissociável tanto da mistura de línguas que ele produz, quanto das tensões, entre pressões e conflitos, sob as quais ela se produz, mas que a pertinência das duas dimensões, como sobressai das entrevistas, padece de atenção, concebemos a dinâmica deste espaçamento interfronteiriço, como princípio organizador de uma necessária resignificação educativa delas.

No caso do movimento de mistura das línguas, a função de sua didatização, como já o aludimos em (2.1.), é de iluminar, em contraponho ao parasitismo que ela correntemente simboliza, inclusive na instituição educativa, a sua coerência semântica e seu poder performativo, amplamente atestados *infra* nas citações (25) à (36). Propomos em tra-

5 Tradução: “Para um rico de um país rico, a fronteira virou uma formalidade de embarque, /.../ Para um pobre de um país pobre [...] é um lugar contra o qual sempre se choca [...] e onde finalmente se fica morando”.

balhos anteriores de chamar a prática da mistura de *mixilinguismo* e sistematizamos sua práxis na forma de uma tipologia de seis funções, sendo três de comunicação e três de simbolização (DAHLET, 2012, p. 231-269), no intuito de assentar e dignificar sua coerência gramatical e semântica.

(52) *je dire je toujours sempre me estranho* (Vanessa, Saint-Georges).

Pois, além de não ter nada de aleatório, nem de caótico, a mistura tem o poder de criar uma gramática de “terceira margem”, que não fere as regras das línguas em contatos nas suas produções, sem contudo ser não de uma nem da(s) outra(s) línguas, mas inscrevendo o sujeito em um espaço original de comunicação e identificação, onde se representa si (im)próprio precisamente pelas alterações em curso, como (52) que revela uma Vanessa, confrontada à necessidade de dizer *je* para pôr-se sujeito em francês, apesar que seu português a autorizaria a dispensar-se disso, e não dá para esquecer-se da invenção (des)esperada de um *indíoma* pela pequena Berna (35).

Com a pertinência da mistura, um segundo imperativo é de destacar a conflitualidade do espaçamento plurilíngue (Dahlet, em contraste com a tendência recorrente da didática das línguas desde os anos 1990, promovida inclusive pelo CECR (2005 [2001])), em nome de uma certa *vulgata*, redutora ou dionisíaca, do intercultural, a privilegiar contatos de línguas, desprovidos de conflitos. Ora, se é certo que existem sujeitos que conseguem converter sua vivência plurilíngue dos contatos de línguas em um harmonioso potencial de autoestima e realização, para a maioria deles, ela significa fricções e cortes, em uma escala que vai da interiorização da pressão latente de um dever falar outra língua, atestada pela frequência das referências à “necessidade” ou “obrigação” de aprender outra língua no *corpus* (3), (5), (9), (18), (20), a uma brutalidade do exercício plurilíngue, proporcional às desigualdades dos regimes de interação de seus componentes e aos sufocos que a superlativização de um deles gera nos outros,

(53) *je parlais créole on me clouait la bouche* (Bernard, Saint-Georges).

(54) *malgré on on est les indiens, mais on parle plusieurs langues sans avoir de l'école* (M. La Bonté, comunidade Palikur, Saint-Georges).

(55) *ma langue c'est le brésilien seulement je (ne) la sais pas* (Regina, Saint-Georges).

Se vê nestes fragmentos, o quanto a experiência plurilíngue pode constituir um concentrado, no melhor dos casos vago, e no pior, desestruturante e destrutor, de tensões contraditórias, entre instigação a falar e coação a não falar a língua herdada (54), combates e segregações que não impedem que um locutor notavelmente plurilíngue (palikur, crioulo, francês e português) como M. La Bonté, se represente ao mesmo tempo como desconfiando dele neste lugar, exigindo de resistir ao sentimento desta ilegitimidade, e destabilizado por esta ambivalência.

Mais ainda, entre o racional e o fantasma, a inquietude de seu dizer e a interdição de dizer-se na plenitude de suas línguas, podem cavar abismos que jamais poderão ser preenchidos, como se pressente na desconcertante confissão de Regina (55), ao menos que se reconheça a exigência política e educacional de conceber o plurilinguismo, no exercício não só de um entendimento, mas de um poder e de uma relação desiguais de força, inclusive e particularmente na fronteira, sob pena de alimentar sua conflitualidade ao descartá-la.

3) Uma repartição subjetiva

Sob o ângulo singular dos sujeitos e da versatilidade do entrelaçamento das línguas do seu repertório e de suas autodenominações (cf. 1.1.1.), não vale a classificação fixa e compartimentada que formaliza as tripartições clássicas tipo *língua maternal/segunda/estrangeira* ou *primeira língua/segunda língua/terceira língua*. Em referência aos modos variáveis de incorporação e operatividade das línguas nos sujeitos, introduzimos um terceiro e último princípio para uma educação plurilíngue às fronteiras. É o de uma tipologia que, ao invés da classificação cro-

nológica (L1, L2, L3) ou ideológica (LM/LS/LE) das línguas adquiridas, as define em função dos motivos e fins, reconhecidos ou não, de suas (des)apropriações. Distinguimos neste sentido sete tipos de línguas-objetos possíveis para os sujeitos (DAHLET, 2017):

– *línguas sonhadas*, aparentadas às línguas perfeitas do paraíso de antes da criação ou do país de origem de antes da migração, mas que seguem ativas, porque permitem de não se sentir separados das coisas e de “nós” próprios;

– *línguas cobiçadas* de maneira mais ou menos espontâneo e feliz, porque são percebidas como oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal, suscetíveis de levar a um *satisfecit* social ou privado, mas do qual se pode dispensar-se a favor de outros;

– *línguas recebidas*, seja línguas dos pais ou do país de adoção, figuras maiores da identidade, cuja vocação é de conferir a cada um.a a integridade e interioridade que ele.a procura (e acredita dever ter);

– *línguas instituídas*, entendidas como línguas de ensinamentos que instauram, suportam e validam a construção intelectual, moral e social dos sujeitos, lhes indicando as verdades da vida individual e social que estão chamados a sustentar;

– *línguas obrigadas*, a saber línguas das regiões ou países de imigração, que devem atribuir a quem chega um grau de visibilidade comunicativa indispensável, primeiro para sobreviver, e depois para a restituição de um “si” subtraído dos não reconhecimentos;

– *línguas admitidas*, língua global única, línguas restritas da globalização ou línguas oficiais pós-coloniais, na extensão das quais se adere mais ou menos naturalmente ou às quais se acaba consentir na sequência de uma exposição de todos os instantes a elas;

– *línguas impostas* enfim, língua de uma potência ocupante e de um dispositivo de desumanização, nas quais a gente é coagida a entrar, sob pena de ver sua existência anulada.

Se este esboço tipológico tem um interesse, é o de tentar não minorizar ou desconhecer o arco de conflitos e denegações que sacodem a maior parte dos plurilíngues, com intensidades diversas, como apareceu no conjunto dos depoimentos analisados, movendo suas (des) identificações linguísticas entre identidades reais e sonhadas, virtuais e atribuídas, custodiadas ou eletivas.

Pois o contato plurilíngue é irredutivelmente um feito misto e cruzado, que se desfaz sobre si próprio quando menos se espera, movido por clivagens e rupturas, e cristalizador também de (trans) formações oriundas de um *mixilinguismo* transfronteiriço não ordenado, a partir do qual se pode imaginar e fabricar pontes mais praticáveis entre comunidades. Eles investiram nesta ponte: poupança, labor e sonhos. Reformaram as lojas e as barracas da beira rio, pensavam em poder dividir com agora vizinhos da margem ao lado, as suas histórias e quadros de vida, para juntos dar espaço comum às coisas melhores de cada um. De uma certa maneira, eles arriscaram bastante na busca de um espaço de intermargens: os riscos da esperança, quando ela recua e esvanecia.

Não é que a perspectiva foi aniquilada. A ponte continua aqui, o porvir renovado de um ir e vir para qual ela aponta, continua possível, ainda que menos provável neste momento. Mas, por enquanto, é uma ponte restrita aos poucos que preenchem todos os requisitos da instituição para usufruir dela, E isso dói e até abala, porque não se opõe a nada, mas, justamente, a uma grande esperança do contrário. Deixa cicatrizes, sim, seguindo hoje aliviadas, pelos braços do rio, sempre presente, ainda que também, com uma divisória de águas fortemente vigiadas.

Será que a ativação de um plurilinguismo com vocação *mixi*, comunicativa e identitária, sem ressalvas de práticas, sujeitos e comunidades de linguagem contempladas, nem portanto na imprevisível criatividade de suas hibridações, tem uma chance de devolver aos “homens das águas” a humanidade de todas suas línguas, para que possa existir um espaço de convivência *inter-intra* fronteiras? Vamos acreditar que sim, desde que não se esqueça das tensões que as movem e das opressões que elas enfrentam.

Referências

BALIBAR, E. Qu'est-ce qu'une frontière? *In*: CALOZ-TSCHOPP, M. C.; LEVENOY, A. (dir.). **Asile, Violence, Exclusion en Europe**. Histoire, analyse. Genève: Co-éd. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève et Groupe de Genève, 1994, p. 335-343. Disponível em:

http://exil-ciph.com/htdocs/ressources_dwld/textes/B/BalibarFrontiere.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

BEACCO, J.-C.; CHISS, J.-L.; CICUREL, F.; VERONIQUE, D. (dir.). **Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues**. Paris: PUF, 2005.

BEACCO, J.-C. (dir.). **Éthique et politique en didactique des langues**. Autour de la notion de responsabilité. Paris: Didier, 2013.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale**. T.1. Paris: Gallimard, 1966.

BLANCHE-BENVENISTE, C.; VALLI, A. (dir.). **L'intercompréhension: le cas des langues romanes**. Le Français dans le monde, Recherches et applications. Paris: Hachette, 1997.

BLANCHET, P.; CHARDENET, P. (dir.). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Approches contextualisées. Paris: Ed. des Archives Contemporaines; Prefics Univ. Rennes 2; AUF, 2011.

BOUTOUX D'HAUTEFEUILLE, M. La frontière et ses échelles: les enjeux d'un pont transfrontalier entre la Guyane française et le Brésil. **Cybergeo: European Journal of Geography** Espace, Société, Territoire. Document 514, 2010.

Disponível em: <http://journals.openedition.org/cybergeo/23405>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CALVET, L.-J. **La guerre des langues et les politiques linguistiques**. Paris: Hachette; Pluriel, 2005.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. (dir.). Alternances des langues et apprentissages. **Études de linguistique appliquée**. Paris: Didier Érudition, 1997. n. 108.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolution d'une notion-concept. *In*: BLANCHET P.; CHARDENET P.

(dir.). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures.** Approches contextualisées. Paris: EAC, 2011. p. 241-252.

CASTELLOTTI, V. Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues/cultures. Les cahiers de l'Acedle*. 12, 2015. Disponível em: <http://acedle.org/old/spip.php?article4381>. Acesso em: 28 de dez. 2021.

CHISS, J.-L. (dir.). **Didactique intégrée des langues.** L'exemple de la "bivalence" au Brésil. *Études de linguistique appliquée*, 121. Paris: Didier Érudition, 2001.

CHISS, J.-L.; AUGER N.; CASTELLOTTI V. (dir.). **Immigration, école et didactique du français.** Paris: Didier, 2008.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétences plurilingues et pluriculturelles.** Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

COLLECTIF. Les langues de Guyane. *In: CERQUIGLINI B. (dir.). Les langues de France.* Paris: Presses universitaires de France, 2003. p. 269-303.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues.** Paris: Didier, 2005 [2001].

COSTE, D. Curriculum et pluralité. *Revue de didactologie.* Didier Érudition, Paris, n. 98, p. 68-84, avril/juin 1995.

CULIOLI, A. **Pout une linguistique de l'énonciation.** T. 1, 2, 3. Paris: Ophrys, 1990; 1999.

DAHLET, P. **Langues distinctes et langage mutuel.** *Études de linguistique appliquée*, 121. Paris: Didier Érudition, 2001, p. 21-35.

DAHLET, P. Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers. *In: MARTINEZ, P.; MOORE, D.; SPAETH, V. (dir.). Plurilinguismes et enseignement.* Identités en construction. Paris: Riveneuve, 2008. p. 23-45.

DAHLET, P. Le plurilinguisme sur un baril de poudre: splendeur d'un idéal et violence des pratiques. *In: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. (dir.). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.* Éditions des Archives contemporaines, Prefics Univ. Rennes 2. Paris: AUF, 2011. p. 45-60.

DAHLET, P. Sciences du langage et didactique des langues: inconsistances et rapprochements. In: BRAUN DAHLET, V. (coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas; FAPESP, 2011. p. 363-392.

DAHLET, P. Do ensino da língua às (des)apropriações mixilínguas. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C (org.). **Práticas em sala de aula de línguas**: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 231-269.

DAHLET, P. (coord.). Résistibles plurilinguismes: retours sur des tensions (Dossier “Sous la loupe”). **Le français à l’université**, 19^{ème} année, 3. 2014. Disponível em: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1813>. Acesso em: 3 fev. 2020.

DAHLET, P. O discurso político e o sujeito coletivo: fachadas do nós. In: EMEDIATO, W. **Análises do discurso político**. Belo Horizonte: FALE/UFMG/NAD, 2016. p. 214-240.

DAHLET, P. Didactique des langues et éducation aux frontières. In: BABAULT, S.; BENTO, M.; SPAËTH, V. (dir.). **Tensions en didactique des langues**: entre enjeu global et enjeux locaux. Berne: Peter Lang, 2017. p. 128-151.

GRANGER, S.; LE TOURNEAU, F.-M.; VILHENA SILVA, G. **Desafios à circulação na fronteira entre Brasil e Guina francesa (França)**. Fortaleza: Mercator, v. 18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4215/rm2019.e18018>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GRENAND, F. Enjeux de territoires sur une frontière méconnue. **Confins**, 16, 2012.

Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/7961>. Acesso em: 28 dez. 2021.

LÉGLISE, I.; RENAULT-LESCURE, O.; LAUNEY, M.; MIGGE, B. Langues de Guyane et langues parlées en Guyane. In: KREMnitz, G. **Histoire sociale des langues de France**. Rennes: Presses Universitaires, 2013. p. 671-682.

LETNIEWSKA-SWIAT, S. **La frontière, discontinuités et dynamiques Oyapock, un pont trop loin?** Un pont pour quoi? Université Lille Nord de France, 2012. Disponível em: <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/typespace/frontier/FrontDoc6.htm>. Acesso em: 21 dez. 2015.

MARTINEZ, P.; MOORE, D.; SPAËTH, V. (dir.). **Plurilinguismes et enseignement**. Identités en construction. Paris: Riveneuve, 2008.

MAURER, B. **Enseignement des langues et construction européenne** – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2011.

MENDES, E.; CUNHA, J. C. (org.). **Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MOLINIÉ, M. (coord.). **Biographie langagière et apprentissage plurilingue**. Paris: Le Français dans le monde: recherches et applications, 39, janv. 2006.

PRADO, C.; CUNHA, J. C. **Língua materno e língua estrangeira na escola**. O exemplo da Bivalência. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RENAULT-LESCURE, O.; GOURY, L. (dir.). **Langues de Guyane, La Roqued'Anthéron-Marseille**. Vents d'ailleurs-IRD éditions, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1983 [1916].

ZARATE, G.; LEVY, D.; KRAMSCH, C. (dir.). **Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme**. Paris: Ed. des Archives Contemporaines, 2008.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logica-philosophicus**. In: SCHRIFTEN, *Band 1*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1971 [1922].

CAPÍTULO 10 / CHAPITRE 10

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO GLOTOPOLÍTICA

Jaqueline Nascimento da Silva Reis
Secretaria de Estado da Educação do Amapá - SEED
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Marina Mello de Menezes Felix de Souza
Universidade Federal do ABC - UFABC

Ilma de Andrade Barleta
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Introdução

A fronteira se configura um território com singularidades típicas do contato linguístico regional. Nela, vemos a construção de uma identidade única que se posiciona constantemente no “entre línguas” e no “entre culturas”. No extremo norte do Brasil, a fronteira Amapá-Guiana Francesa é um exemplo desta situação de contato e, em suas “idas e vindas” territoriais, estado e departamento desencadearam relações em várias áreas voltadas à implementação de políticas sociais e à difusão de suas línguas. A mais recente trata da implantação de uma escola pública com classes bilíngues na capital do Amapá.

Em linhas gerais, existe um modelo aceito e profundamente enraizado que considera o monolingüismo como algo natural, enquanto

o bilinguismo é o excepcional (MONTEAGUDO, 2012). Em um contexto diferenciado como o do estado do Amapá, com a única fronteira franco-brasileira do Brasil, a educação bilíngue português-francês compreendeu um marco importante localmente. No âmbito nacional, em termos de normatização, ainda não há um amparo legal para o ensino bilíngue com línguas adicionais. Por outro lado, algumas situações de educação bilíngue já estão previstas na legislação brasileira, como é o caso da oferta da educação escolar bilíngue e intercultural destinada aos povos indígenas e à comunidade surda. Certo reconhecimento dado aos contextos minoritários (grupos de imigrantes, comunidades em áreas de fronteira, por exemplo) ainda são discussões recentes nos dispositivos legais que tratam da oferta do ensino bilíngue na política educacional brasileira. Do lado oposto, cresce o número de instituições escolares auto-denominadas bilíngues, chegando, por sua vez, até o estado do Amapá.

Implantada em 2018, a Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva foi a instituição escolhida para execução do “Projeto Escola Bilíngue do estado do Amapá” (2017), documento elaborado e modificado para “Projeto Escola com classes bilíngues do estado do Amapá” (2019). O estabelecimento de ensino oferta a educação bilíngue para os anos iniciais do ensino fundamental, utilizando a língua francesa como língua de instrução, juntamente com o português, em algumas disciplinas não linguísticas (GAJO, 2009).

Por ser um programa novo no estado, nosso problema de pesquisa transita na busca pela compreensão das concepções de educação bilíngue presentes nos documentos que versam sobre o modelo em execução no Amapá, partindo da necessidade de uma avaliação político-linguística, problematizando a situação sociolinguística de partida do projeto de educação bilíngue (português-francês). Consideramos a etapa de pré-planejamento uma fase importantíssima que, muitas vezes, na ânsia da concretização do projeto, quando é feita, não chega a ser um diagnóstico que evidencie de maneira aprofundada as escolhas para determinada comunidade (GONÇALVES, 2009).

Concomitantemente, no período de construção do texto, o ensino da língua francesa na educação amapaense vivenciava um momento

de incertezas e instabilidades quanto à sua oferta, com a vigência da Lei nº 13.415/2017, redação que mencionou a língua inglesa como língua estrangeira a ser ofertada no currículo nacional, a partir do segundo segmento do ensino fundamental. Na contramão da política educacional brasileira, a implantação de uma escola com classes bilíngues português-francês em Macapá volta novamente os olhares para a relevância dessa língua estrangeira no estado, no momento de possível retirada do componente curricular Língua Francesa das escolas e de mobilização contrária à legislação federal, denominada #FicaFrancêsAP¹.

Em relação à legislação, em julho de 2020, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Logo, tendo em vista as peculiaridades contextual e regional do país, esse capítulo também percorre as bases normativas sobre a educação bilíngue, a fim de identificar o amparo legal às situações de ensino bilíngue com língua adicional na legislação brasileira e sua interface com o projeto em curso no estado do Amapá. Sendo mais um programa que visa fortalecer o contexto das relações com a França e a Guiana Francesa, segundo os formuladores do projeto, analisamos o alinhamento do programa escolar amapaense à política educacional brasileira.

Em busca de subsidiar a avaliação do projeto, inicialmente, abordamos a glotopolítica como campo de estudos, discutindo as decisões que envolvem a linguagem como prática de intervenção de diferentes agentes. Posteriormente, expomos as concepções de bilinguismo e educação bilíngue na visão de pesquisadores, assim como a materialização dessas concepções em documentos da política educacional brasileira.

1 Inspirado no movimento “#ficaespanhol”, a iniciativa dos membros da Associação dos Professores de Francês do Amapá objetivou alcançar um amplo debate pela permanência da oferta da Língua Francesa no currículo das escolas públicas do estado. Dentre as ações, o movimento contribuiu no mapeamento dos professores do estado, na mobilização dos profissionais da área na consulta pública do referencial curricular Amapaense de Língua Francesa, assim como no encaminhamento do documento ao Conselho Estadual de Educação do Amapá, que ainda aguarda homologação. As ações da referida entidade civil sobre este assunto podem ser acompanhadas na página <https://www.facebook.com/apropafap.brasil>.

Por fim, discorreremos sobre o projeto implementado no Amapá, identificando qual educação bilíngue se encontra em execução.

I – A glotopolítica como campo de estudos para a avaliação político-linguística do ensino de línguas em regiões de fronteira

A prática da política linguística como uma forma de intervir em conflitos entre diferentes línguas, ou como uma maneira de assinalar relações de poder por meio das línguas, sempre foi encontrada no decorrer da história. Assim, ao longo do tempo, é possível notarmos diferentes agentes incidindo sobre ações que envolvem a linguagem e a política.

Na política linguística (PL), o principal agente é o Estado que, de forma intervencionista, se ocupa de escolhas conscientes que repercutem nas relações entre língua e fatos sociais. Ao discorrer sobre esse conceito, Calvet (2002) nos apresenta a definição de planejamento linguístico como a prática da implementação de uma política linguística. No entanto, embora um delineamento linguístico implique uma política linguística, o contrário nem sempre ocorre, o que leva o autor a distinguir ambos os termos. Para o pesquisador, há duas formas de gerir as situações plurilíngues: a *in vivo* e a *in vitro*. As políticas linguísticas *in vivo* correspondem às intervenções que são provenientes das práticas sociais, isto é, das situações de comunicação que os falantes de diferentes línguas são confrontados pelo contato linguístico cotidianamente. À guisa de exemplificação, citamos as decisões tomadas pelos sujeitos durante as constantes interações que ocorrem nas cidades-gêmeas Oiapoque e *Saint-Georges-de-l'Oyapock*. Nessa região, é comum observarmos, além do português e do francês, as línguas *créole* e *kheuól* ou *patuá*, esta última falada pelo povo indígena Karipuna (CARDOSO; GOMES, 2018). Essas interações não são regidas pela presença de leis oficiais, o que delega aos falantes a gestão de práticas sociais bilíngues comuns na região fronteira (PEREIRA, 2009). Quanto às *in vitro*, a abordagem do poder, conforme postula Calvet, são as práticas pre-

viamente analisadas por linguistas e estes vão construindo suas proposições, as quais serão as bases das escolhas dos implementadores da política. Como gestão *in vitro*, destacamos a Lei nº 13.415 de 2017, um retrato da verticalização das decisões governamentais sobre os assuntos educacionais que envolvem a linguagem. Esse dispositivo contém uma medida impositiva que estabelece a oferta obrigatória da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. Tal ação impacta o ensino de língua estrangeira no âmbito local, como é o caso da região franco-brasileira que já havia autorizado a inclusão da língua francesa na matriz curricular amapaense do Ensino Médio através da Lei estadual nº 1406/2009.

Além do Estado, outros agentes são capazes de intervir nas decisões que abarcam a linguagem. Ativistas, professores e pesquisadores são exemplos desses atores sociais cujas decisões podem incidir sobre as escolhas ou *status* de determinadas línguas. No Amapá, a Universidade Federal, a Universidade Estadual e a Associação dos Professores de Francês estão constantemente envolvidas em ações para a promoção da língua francesa no estado. A Universidade Federal do Amapá oferta a graduação em Letras-Francês, cursos de pós-graduação e projetos de extensão para atender à comunidade, como o projeto Jovem Bilíngue. Além de projetos da própria universidade, há ações em parceria, como é o caso do “Espaço Francófono Digital” integrado à Rede de Francofonia nas Américas² (REFRA), inaugurado em 2019 com objetivo de promover (com a rede integrada) o intercâmbio acadêmico, cultural e científico. Quanto à APROFAP, esta agrega professores de francês da rede pública e privada, estabelecendo contato permanente com a Embaixada da França no Brasil e a Federação Brasileira de Professores de Francês para promoção e difusão da língua francesa. Além de promover a formação continuada aos seus membros, por meio de eventos científicos,

2 A REFRA reúne as instituições da *Agence Universitaire de la Francophonie Aux Amériques* (AUF). A parceria com a UNIFAP é uma ação do Setor de Cooperação e Relações Internacionais – Convênio, Intercâmbio e Mobilidade da Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais (PROCRI). Disponível em: <http://www.unifap.br/unifap-inaugura-espaco-digital-integrado-a-rede-de-francofonia-nas-americas/>. Acesso em: 5 de abr. 2021.

estágios nacionais e internacionais, participa das discussões que envolvem as políticas linguísticas na região.

Ações locais como as citadas anteriormente deparam-se por diversas vezes com a correlação de forças provocada por políticas estabelecidas em âmbito federal que divergem dos contextos locais. São diferentes grupos e diferentes interesses em jogo no Brasil quando consideramos as singularidades linguísticas deste país continental, sobretudo em regiões de fronteira. Por isso, há um longo caminho na complexa relação entre linguagem e política, a qual traz consigo diferentes agentes glotopolíticos capazes de influenciar sobre *status* e funções da língua.

Nesse diapasão, a glotopolítica se apresenta como área de estudos mais ampla que a PL, diferenciando-se do conceito e da definição de planejamento linguístico. Termo proposto por Guespin e Marcellesi (1986), toda decisão que modifica as relações sociais, do ponto de vista do linguista, deve ser interpretada como uma decisão glotopolítica. Lagares (2018) afirma que a abordagem discutida por esses dois autores contribuiu para uma interseção entre o linguístico e o social, evocando tanto as práticas sociais quanto às análises de cunho científico no campo da sociolinguística.

Esse conceito ratifica a participação ativa de outros atores sociais nas decisões que envolvem a implantação de uma PL. Uma política linguística possui diferentes etapas para elaboração de um planejamento linguístico. Gonçalves (2009) estrutura cada uma, através dos aportes teóricos de Hinton, sendo estas: o pré-planejamento; o estabelecimento de metas e objetivos; a implementação do projeto e a avaliação. A primeira etapa consiste em um denso diagnóstico da situação da língua na comunidade, o que auxiliará, dentre outros levantamentos, a mensurar o interesse dos falantes no projeto a ser desenvolvido. Após o diagnóstico inicial, a segunda etapa permite avistar prazos para implementação e elencar os objetivos a serem conquistados, como a promoção da fluência de uma língua, por exemplo. Em seguida, é necessário construir o detalhamento das ações para atingir os objetivos. Com a elaboração do projeto concluída, segue-se à implementação. É importante ressaltar que o planejamento linguístico não encerra nesta etapa.

A avaliação de forma periódica é de extrema importância para retornar, se necessário for, ao “re-planejamento”.

Sobre a avaliação das Políticas Linguísticas, pesquisadores da glotopolítica tais como Cooper (1997), Truchot (2009) e Blanchet (2009) ressaltam a sua importância para se entender as diferentes dimensões que a compõem, sejam elas marcadas pelo sucesso ou pelo fracasso de seus objetivos. Nesse sentido, ao focalizarmos nosso estudo, partindo da amplitude proposta pela perspectiva glotopolítica, consideramos ainda pouco exploradas as avaliações de intervenções na elaboração e na implementação de programas escolares bilíngues na região de fronteira, sobretudo na franco-brasileira.

Ao direcionarmos a avaliação político-linguística tendo como base a glotopolítica, é possível avistar, além de atores sociais locais, agentes de instituições internacionais e supranacionais, assim como a extensão de suas habilidades, cada vez mais presentes e influentes no campo das intervenções em questões linguísticas. Truchot (2009) exemplifica esses agentes mencionando o caso da Europa com a criação da União Europeia e do Conselho da Europa. No campo de estudos da Política Educacional, podemos citar os Organismos Multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial agindo através de documentos produzidos e tidos como referências por países periféricos como o Brasil. Essas instituições têm influenciado a elaboração da política educacional nacional e a criação/adoção de programas escolares (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

De acordo com Truchot (2009), a ideologia da globalização tende a focar o papel do indivíduo na sociedade, direcionando seu aprendizado aos interesses do mercado mundial, o que tem causado impacto nas questões linguísticas, econômicas e sociais de vários contextos locais. A globalização pode ser lida sob um aspecto glotopolítico, por exemplo, já que uma decisão do poder econômico que tenha implicações nas relações linguísticas, tem consequências glotopolíticas. Por essas intervenções diretas e indiretas de outras esferas sociopolíticas, Blanchet (2009) menciona que o planejamento linguístico pode depender e partir de políticas não linguísticas, como a econômica, an-

tes mesmo de considerar os aspectos sociolinguísticos. Por isso, o autor considera a participação dos atores sociais como fundamental nas ações linguísticas.

Uma política linguística alinhada a um processo de subordinação econômica é a imposição linguística hierárquica da língua inglesa no currículo escolar do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Dessa forma, uma planificação linguística pode se originar de políticas públicas não linguísticas, como as de origem econômica, jurídicas, educacionais, empresariais e outras. Isto é, a escolha pela língua inglesa no Brasil se situaria no patamar econômico e no status linguístico que a mesma possui (SOUZA, 2018, p. 77).

Assim, a língua inglesa passou a ser considerada uma língua franca (interesses da mundialização do capital). Outras línguas só serão ofertadas se os interesses e as condições das instituições permitirem. Em virtude da medida impositiva, assumindo o papel de manifestante e denunciante, membros da Associação dos Professores de Francês do Amapá (APROFAP) mobilizaram esforços por meio das redes sociais, reuniões com autoridades locais, de simpósios com a comunidade acadêmica e da construção de um referencial curricular específico para língua francesa. Essas ações visaram garantir a permanência do componente curricular, ministrado por dezenas de professores do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Amapá.

Se nos reportarmos ao que está legitimado pela Constituição Federal de 1988 e pelo processo de desconcentração político-linguística por ela defendido, em tese, o estado do Amapá deveria ter autonomia para gerir a diversidade linguística e cultural local, favorecendo ações no sistema educacional que valorizassem as relações já estabelecidas (SOUZA, 2018). No entanto, de maneira oposta, estudos no campo das políticas linguísticas (PEREIRA, 2009; SILVA, 2017; DAY, 2019) mostram que a fronteira franco-brasileira está sujeita às políticas educacio-

nais nacionais que impactam e desconsideram a demanda social pelo ensino formal da língua francesa.

Pensando no contexto singular das regiões fronteiriças e em projetos voltados a essas áreas, em 2005 houve o nascimento do Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) que, posteriormente, foi apresentado com novo título, dada a característica multilíngue de algumas fronteiras. Assim, a partir da Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, excluiu-se o termo bilinguismo e a denominação que segue é Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Criado para estreitar laços interculturais com países vizinhos, em especial com a Argentina, através do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas, o PEIF objetivou promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Essa iniciativa partiu de um protocolo de intenções dos membros do Mercosul e alcançaria instituições de 33 cidades em áreas que contemplariam também comunidades situadas no Arco Norte³ de fronteira.

Em relatório anual de atividades (2019-2020), a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira (CDIF) citou a necessidade de ampliar o número de escolas bilíngues e de reduzir a burocracia no reconhecimento de diplomas, principalmente de nível superior, para que as universidades também possam ser bilíngues. A Coordenação-Geral de Gestão do Território (CGGT) destacou a importância do ensino bilíngue no ensino fundamental para os moradores da faixa de fronteira.

3 Nomenclatura atribuída pelo Ministério da Integração (atualmente Ministério do Desenvolvimento Regional) que corresponde à base territorial das ações do Governo Federal para a Faixa de Fronteira, que estabelece como áreas de planejamento três grandes Arcos, definidos a partir da proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF – 2005), com base na Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) do Ministério da Integração. O primeiro é o Arco Norte que compreende a faixa de fronteira dos estados do Amapá, Pará, Amazonas e os estados de Roraima e Acre; o segundo é o Arco Central que compreende a faixa de fronteira dos estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; e o terceiro é o Arco Sul que inclui a fronteira dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Como nos outros Arcos, diferenças na base produtiva e na identidade cultural foram os critérios adotados para a divisão em sub-regiões.

O MEC tem acompanhado as pesquisas e os relatórios sobre essa demanda. No entanto, são assuntos de pouca visibilidade na política educacional. Souza (2019) chama a atenção para a breve menção à existência do PEIF, via nota de pé, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativa ao Ensino Fundamental. A autora destaca que no texto base do Ensino Médio a temática “Território e Fronteira” está presente e é vista como fundamental para as regiões fronteiriças, porém sem articulação com o PEIF. No estado do Amapá, a página do governo estadual⁴ cita a implantação do programa Escola Intercultural de Fronteira em duas escolas no município de Oiapoque, no ano de 2017. No entanto, no mesmo *site*, não há registro da inauguração desse modelo nas duas instituições.

Lugar de trocas linguísticas, as comunidades fronteiriças possuem situações multilíngues que carecem de políticas linguísticas efetivas que estejam de acordo com o seu contexto diferenciado. Esses relatórios, diagnósticos e programas de âmbito nacional nos mostram a necessidade de projetos que contemplem a adoção de um ensino bilíngue nas regiões de fronteira.

Não obstante a discussão no âmbito federal, que vem destacando a importância do ensino bilíngue em contextos fronteiriços, cresce o número de escolas autodenominadas bilíngues fora desses espaços. Sendo assim, buscamos problematizar as concepções de bilinguismo e educação bilíngue, a fim de analisar as decisões que estão sendo materializadas em documentos da política educacional brasileira.

II – Bilinguismo ou educação bilíngue? Marcos regulatórios e caminhos para uma avaliação glotopolítica

Em linhas gerais, existe um modelo aceito e profundamente enraizado que considera o monolinguismo como algo natural e normal, enquanto o bilinguismo é o excepcional (MONTEAGUDO, 2012). É visto como recente certo reconhecimento dado aos contextos minoritá-

4 https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=2003/amapa-fortalece-difusao-da-cultura-francesa-no-estado-com-projetos-de-educacao.

rios (grupos de imigrantes, áreas de fronteira, comunidades de surdos) nos dispositivos que tratam da oferta do ensino bilíngue na política educacional brasileira. Do lado oposto, cresce o número de instituições autodenominadas de educação bilíngue, o que nos impulsionou a buscar a compreensão desse modelo e as concepções existentes.

Um programa bilíngue pode partir da ação de agentes glotopolíticos, os quais podem intervir em uma política linguística. As razões para essa escolha podem resultar de interesses interligados às dimensões linguística, social e/ou econômica da comunidade selecionada para a implementação do projeto. Sendo assim, compreendemos que a primeira ação é o conhecimento sobre o modelo: o que é ser bilíngue? Como uma instituição educacional alcança a denominação de escola ou classe bilíngue?

Ao explorar bases conceituais sobre o termo, Savedra conclui em seus estudos que o bilinguismo é um “fenômeno relativo”, dada a imprecisão dos conceitos e o parâmetro estabelecido por dois contextos de aquisição: o natural e o familiar. Na definição proposta pela pesquisadora, o bilinguismo é “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social” (SAVEDRA, 2009, p. 127-128).

Já para Monteagudo (2012), é possível fazer a divisão entre os diversos tipos de bilinguismo sob dois enfoques bem diferentes. De um lado, existe um bilinguismo de elite, alcançado através de um aprendizado formal da língua, que tradicionalmente era privilégio de determinados grupos sociais, como era o caso da aristocracia romana, os clérigos medievais ou os letrados da Idade Moderna na Europa. Do outro lado, há um bilinguismo social resultante do contato espontâneo entre falantes de várias línguas, “de situações de coexistência de duas línguas em um mesmo território e/ou duas comunidades linguísticas formando parte de uma mesma entidade política” (MONTEAGUDO, 2012, p. 45). Podemos assinalar a situação de contato linguístico nas regiões de fronteira no segundo enfoque, onde observamos práticas linguísticas *in vivo*.

Sobre a origem da educação bilíngue, nos Estados Unidos, por exemplo, García (2008) descreve o nascimento do movimento nacional de educação bilíngue no país, tanto como um movimento educativo quanto como um movimento social e político. Em 1968, foi publicada a Lei da Educação Elementar e Secundária, considerada a primeira Lei sobre educação bilíngue que concedeu subvenções aos estados para a criação de programas de ensino bilíngue nos sistemas educativos que possuíam um número elevado de alunos que não falavam a língua inglesa. Sem uma definição do que seria um programa de educação bilíngue, as primeiras experimentações eram conhecidas como “educação bilíngue de manutenção” e seguiam modelos de escolas de elite oferecendo o programa bilíngue ao longo do ano escolar. Mais tarde surgiu o modelo denominado de “educação bilíngue de transição” para que os alunos de minorias linguísticas pudessem ser preparados, com relação ao domínio da língua inglesa, antes de acompanharem uma classe monolíngue.

No mesmo viés, Lagares (2018) menciona, citando os estudos de Baker (1997), que em países como Estados Unidos, Inglaterra e Suécia, a educação bilíngue resultou de um contexto de imigração, no qual havia um apelo à igualdade de oportunidades educacionais que possibilitasse a integração de imigrantes, portanto, o autor conclui que o ensino bilíngue emerge da reivindicação pelos direitos linguísticos de minorias nacionais. Com a expansão do modelo de ensino, o pesquisador considera que o bilinguismo se tornou um termo “guarda-chuva” que serve para cobrir duas situações distintas: o ensino que utiliza duas línguas e o ensino para crianças de línguas minoritárias.

No primeiro caso, o bilinguismo é promovido e acolhido como veículo das atividades educacionais, enquanto no segundo, em muitos casos, nem se quer faz parte do currículo escolar. Nesse último sentido, a **educação bilíngue** pode ser de dois tipos: **transitória**, com o objetivo de assimilar social e culturalmente a criança à lín-

gua majoritária; e de **manutenção**, procurando acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence (LAGARES, 2018, p. 84, grifo no original).

Percebemos que a presença do bilinguismo no contexto escolar foi se moldando a fatores pedagógicos (uma disciplina complementar ofertada no sistema educacional) como também a demandas advindas do meio social. Nesse segundo, contraditoriamente, em muitos casos, o ensino bilíngue é deixado de fora da matriz curricular. De maneira geral, Lagares (2018) afirma que o que se observa na maioria dos espaços escolares que ofertam o ensino em duas línguas é apenas a adição de mais horas na carga horária.

Nesse viés de proporcionar mais horas de contato com a língua adicional, outra definição, proposta por Gajo (2009), direciona o conceito de educação bi/plurilíngue ao ensino de Disciplinas Não Linguísticas (DNL), como Ciências e Matemática, sendo elas ministradas na língua adicional de forma completa ou parcial. Assim sendo, a definição construída profere um educar bilíngue não como um ensino de língua, mas como um ensino em outra língua, de uma ou várias disciplinas não linguísticas (HÉLOT, 1992; GAJO, 2009). De acordo com Gajo (2009), é preciso atentar para alguns pontos nesse processo: a integração das questões linguísticas e curriculares e a articulação entre a escolha das línguas, seleção das DNLs e dos métodos de ensino. O foco não se encontra no aprendizado da língua em si, na parte técnica, mas sim em toda a estrutura que envolve o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com essa concepção, os aspectos socioculturais e sociais também devem ser abrangidos.

De posse dessas definições, compreendemos o modelo de educação bilíngue como um sistema complexo que requer um caminhar cauteloso não só dos formuladores, como também dos que estarão cotidianamente colocando em prática essa ação. Todas as instâncias envolvidas na implantação de um programa escolar bilíngue serão agentes glotopolíticos. As decisões devem levar em consideração ainda que “os usuá-

rios precisam participar das discussões e de sua própria implementação, considerando que os debates sobre a língua fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem” (LAGARES, 2018, p. 33).

Em termos de normatização, algumas situações de ensino bilíngue já estão previstas na legislação brasileira, como é o caso da oferta da educação escolar bilíngue e intercultural destinada aos povos indígenas e à comunidade surda. Os povos indígenas são os únicos com direito à educação e ao uso de suas línguas maternas garantidos no Art. 210 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, 2017). Quanto à comunidade surda, já no início do século XXI, também observamos o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais e a inclusão dos alunos surdos e ouvintes em escolas ou classes bilíngues presentes nas instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica (BRASIL, 2002, 2005). Por meio da Lei nº 14.191 de 2021 (alteração na LDB), a educação escolar bilíngue para surdos foi regulamentada.

Apesar desses avanços ligados à prática glotopolítica nacional, destacamos que a realidade linguística de comunidades quilombolas, de fronteiras e de imigrantes não foram juridicamente reconhecidas em âmbito federal. Como estratégia para contornar o monolingüismo estabelecido na legislação brasileira, que considera o português como única língua oficial e de escolarização (exceto aos povos indígenas), algumas línguas indígenas “passaram por um processo jurídico que lhes garantiu um lugar de *cooficialidade* em nível municipal” (RODRIGUES, 2018, p. 43, grifo no original). Em busca do reconhecimento, as primeiras línguas a recorrerem à estratégia de cooficialização foram o Nheengatu, Baniwa e Tukano em São Gabriel da Cachoeira (AM) (Lei nº 145/2002). O pioneirismo dessa experiência no Amazonas abriu precedente jurídico para que outras línguas pudessem ser cooficializadas. Por meio dessa ação, municípios como o do estado do Amazonas utilizaram línguas minorizadas não só em serviços públicos como também estabeleceram normas relativas ao ensino (apoio e incentivo ao aprendizado das línguas/línguas asseguradas em escolas indígenas). Essas diretrizes se tor-

naram ainda mais específicas com a Lei nº 210/2006, a qual dispõe sobre a regularização da cooficialização das três línguas. Essa lei estipulava prazos específicos para o movimento de adequação bilíngue.

Assim, constatamos que a referência a programas bilíngues é encontrada também em documentos regulatórios que destacam a representatividade de comunidades com falantes de diferentes línguas. São iniciativas de agentes glotopolíticos que buscam gerir e encontrar condições democráticas para a implantação de uma política linguística, bem como o reconhecimento de direitos linguísticos das comunidades indígenas e dos falantes de línguas de migração por meio da cooficialização de suas línguas e programas bilíngues.

Notamos ainda a presença de órgãos como o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) nas discussões sobre temáticas envolvendo programas bilíngues. Essa iniciativa evidencia o interesse no debate e no desenvolvimento do modelo bilíngue em âmbito governamental. No *site* do IPOL, há um campo específico destinado às ações desenvolvidas para educação bilíngue e plurilíngue. Nele, menciona-se a política pedagógica e metodológica para as regiões de fronteira e para a Educação Indígena, porém sem detalhamento dessas ações.

Em decorrência do grande número de escolas autodenominadas bilíngues e seus diversos modelos utilizando línguas adicionais, em 9 de julho de 2020, uma comissão composta por quatro membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) votou pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue⁵. Aprovada pela Câmara de Educação Básica (CEB), a resolução se lança como um documento para orientar a comunidade escolar e esclarecer o entendimento da concepção de educação bilíngue. Tendo em vista a ausência de orientações nacionais, o texto cita o ensino bilíngue ministrado em regiões de fronteira como uma experiência de grande relevância para justificar a construção das diretrizes. Antes da pu-

5 Processo de nº 23001.000898/2019-20 do Conselho Nacional de Educação, parecer CNE/CEB nº 2/2020. Disponível em: https://educacaobilingue.com/wp-content/uploads/2020/09/Parecer-CNE_CEB-02_2020.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

blicação do parecer, a comissão do CNE realizou, por meio da Câmara de Educação Básica, uma consulta pública disponibilizando um Texto Referência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. Através do edital de chamada para contribuições ao texto, federações e associações de professores, bem como membros da sociedade em geral, puderam contribuir na formulação do texto final.

Posteriormente, o documento foi apresentado pela Comissão como resultado da atuação de profissionais (de instâncias públicas e privadas) que estudam, trabalham e pesquisam sobre educação bilíngue, atuando assim como agentes glotopolíticos. O texto aprovado modificou o termo educação “bilíngue” para “plurilíngue”, porém não excluindo o primeiro, apenas ampliando a possibilidade de experiências nos sistemas educacionais. As diretrizes ainda aguardam homologação do MEC. Sobre a utilização dos termos, o documento sintetiza que

Contemporaneamente, operou-se a preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo (CAVALLI, 2005). Ainda que haja uma plêiade de entendimento sobre o que seja um bom ensino de línguas adicionais, alguns componentes se repetem. Entre eles, estágios de aprendizagem, assim como a sua exigência de coerência entre tempos de exposição às línguas, didática, recursos e metodologias tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos no projeto pedagógico da instituição educacional, na adequação aos horizontes dos seus estudantes e à exequibilidade consoante o domínio técnico linguístico e dos componentes curriculares pelos seus professores. Nesse sentido, educação plurilíngue ou bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes (BRASIL, 2020, p. 16).

As diretrizes mencionam que há elementos de ordem técnica, como o tempo de exposição às línguas e o estágio de aprendizagem, que auxiliam na estruturação de um currículo bilíngue satisfatório,

mas que é preciso pensar na organização de conteúdos e contextos culturais relevantes. Parte-se da compreensão de que a exposição a outra cultura e a outras línguas permite maior entendimento sobre si, algo que não ficou em evidência no Projeto de Resolução das DCN, uma vez que em seu Art. 2º as escolas bilíngues visam “ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020, p. 24, grifo nosso).

De posse dos aspectos conceituais, a resolução apresenta os capítulos que versam sobre a classificação, a carga horária, a formação de professores, a organização curricular e a avaliação para denominação das escolas que ofertam línguas adicionais. Expomos alguns critérios que permitem compreender a classificação para denominação das escolas que ofertam o ensino de línguas no modelo bi/plurilíngue. Para melhor compreensão, apresentamos um quadro síntese:

Quadro 1: Classificação e organização curricular de Escolas Bilíngues, escolas com Carga horária Estendida em Língua Adicional, Escolas Brasileiras com currículo Internacional e Escolas Internacionais

	Escolas Bilíngues	Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional	Escolas Brasileiras com Currículo Internacional	Escolas Internacionais
Organização curricular	Currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução (tanto as disciplinas da base comum quanto da parte diversificada do Currículo), visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.	Currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrado e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.	Caracterizam-se pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais.	Estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares. As escolas fundadas por comunidades de imigrantes procedem conforme os acordos bilaterais dos seus estatutos de fundação.

Carga Horária	<p>Educação Infantil e Ensino Fundamental no mínimo 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e no Ensino Médio deve abranger no mínimo 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo incluir itinerários formativos na língua adicional.</p>	<p>No mínimo 3 (três) horas semanais, haja vista que 50% (cinquenta por cento) da carga horária para língua estrangeira já é obrigatória por lei.</p>	<p>O tempo relativo à língua adicional é de escolha da instituição, porém deve seguir a legislação brasileira sobre a carga horária mínima para as disciplinas obrigatoriamente ministradas em língua portuguesa.</p>	<p>Não foi mencionada na resolução.</p>
	Critérios	<p>A escola deve cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica. Deve contemplar todas as etapas para que possam ser denominadas como escolas bilíngues, cuja implantação pode ser gradativamente.</p>	<p>A escola deve cumprir o disposto na BNCC para os componentes da base comum e parte diversificada, no entanto, não se enquadram na denominação de escola bilíngue.</p>	<p>Devem garantir que o currículo internacional não prejudique o desenvolvimento e a avaliação do estudante no currículo brasileiro. Caso requisitem a denominação de escolas bilíngues, deverão obedecer aos mesmos critérios elencados na primeira classificação.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Projeto de Resolução presente no Parecer 2/2020 – CNE/CEB.

Conforme podemos notar, a denominação de *Escola Bilíngue* só será atribuída à instituição que utiliza, em todas as etapas do seu ensino, a língua adicional como língua de instrução em pelo menos trinta por cento do seu currículo (da educação infantil ou do ensino fundamental), podendo atingir até cinquenta por cento das atividades. Para o ensino médio, o percentual mínimo é de vinte por cento e não houve a determinação de carga horária máxima, apenas foi mencionada

a possibilidade de obtenção de mais horas na língua adicional através dos itinerários formativos. Já as Escolas com carga horária estendida em Língua Adicional são aquelas que ofertam no mínimo três horas semanais de aprendizado na língua adicional, não sendo obrigatória a sua integração aos conteúdos curriculares, cumprindo o disposto na BNCC para a base comum e parte diversificada. Enquanto as escolas brasileiras com currículo internacional possuem autonomia para decidir sobre a carga horária destinada à língua adicional e são regulamentadas pelo MEC, em parceria com grandes redes internacionais. Em outro ponto, as escolas internacionais seguirão as diretrizes curriculares dos países a que estão vinculadas, conferindo certa autonomia sobre o seu currículo, no entanto, para a validade da dupla diplomação, devem observar a legislação brasileira.

Nas disposições transitórias e finais, o projeto de Resolução estabelece um prazo de adequação para as escolas que já haviam sido registradas como bilíngues até o ano de 2020, mas não estão de acordo com os critérios atuais. O prazo para apresentação de um Projeto Político Pedagógico, conforme o disposto na proposta de Resolução, seria janeiro de 2022 para a Educação Infantil e janeiro de 2023 para o Ensino Fundamental e médio.

Podemos salientar que possivelmente há um grande trabalho de mapeamento e replanejamento à frente, diante do número de escolas que atuam nesse modelo. Além de diversas escolas particulares (que desde 2014 crescem significativamente, segundo a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue – ABEBI), há também escolas públicas bilíngues no Brasil com diferentes línguas adicionais como inglês, francês, espanhol, coreano, japonês e chinês. Em 2014, o marco de inauguração da primeira escola bilíngue pública no país foi o CIEP 449 – Leonel de Moura Brizola, situado em Niterói, no Rio de Janeiro. Nas Diretrizes, essa escola é citada como exemplo de parceria entre a Embaixada da França e o governo estadual no modelo de ensino bilíngue estruturado para uma formação contínua, semelhante a escolas bilíngues francesas. Após a sua criação, o *site* do *Institut Français* Brasil cita a inauguração de mais cinco escolas bilíngues de língua francesa em âmbito federal, estadual e mu-

nicipal. São elas a Escola Estadual José Carlos Mestrinho, em Manaus; o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife; a Escola Professora Marly Maria e Souza da Silva, em Macapá; a Escola Municipal Professora Didia Machado Fortes, na Barra da Tijuca; e a Escola Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo.

Essas práticas pontuais em prol de escolas bilíngues francesas são políticas linguísticas promovidas e incentivadas pelo governo francês. Esse movimento político-linguístico de iniciativa do lado europeu se baseia na autonomia político-administrativa dos entes federados e busca parcerias com os governos estaduais e municipais por meio de suas Secretarias de Educação. Cabe destacar ainda, a presença do CAp da Universidade Federal de Pernambuco entre as escolas bilíngues citadas. Sendo um Colégio de Aplicação, o ensino ofertado se vincula à universidade. Logo, a administração deste colégio está no escopo da Gestão Universitária, que dispõe de autonomia também consagrada no Texto de nossa Lei Maior, em seu artigo 207.

Sobre a implementação do “Projeto Escola Bilíngue” em Macapá, denominado em sua segunda versão de “Escola com classes bilíngues”, o modelo de ensino propõe a utilização da língua adicional como língua de instrução nos anos iniciais do EF. Anterior à inauguração da instituição, várias instâncias estiveram envolvidas na redação do projeto.

Por sua vez, adentramos nesse programa escolar lançado no extremo Norte do Brasil, com vistas às análises do documento de implantação. Sob o viés de um olhar glotopolítico, tencionamos compreender as concepções de educação bilíngue presentes no texto, com base nos pressupostos teóricos de pesquisadores e nos critérios classificatórios estabelecidos pelas Diretrizes do CNE.

III – Qual educação bilíngue? Uma avaliação glotopolítica local

Desde 2018, a educação bilíngue pública está em execução na capital do estado do Amapá. Anterior à implantação, houve a construção do projeto que trouxe a promessa de dar continuidade ao fortaleci-

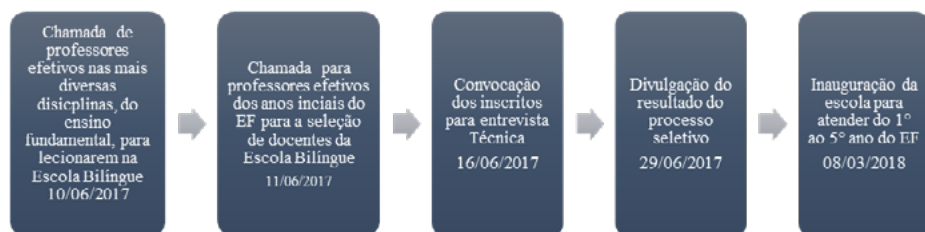
mento das relações estabelecidas entre Brasil/Amapá e França/Guiana Francesa por meio da Embaixada da França e do Rectorat da Guiana. Há duas versões do projeto que compõem nossas análises nesta seção: a primeira intitulada Projeto Escola Bilíngue (2017) e a segunda denominada Escola com classes bilíngues (2019).

Com base no questionamento de Cooper (1997) sobre “quem adota o quê?”, tanto o primeiro quanto o segundo documento são resultados da atuação de diferentes agentes glotopolíticos. Inicialmente, para elaboração do Projeto Escola Bilíngue do Amapá (2017), houve a solicitação da Embaixada da França no Brasil, por meio de sua Adida de Cooperação, à Associação dos Professores de Francês do Amapá – APROFAP. A entidade civil encaminhou o convite à Secretaria de Estado e da Educação do Amapá (SEED/AP) para que o governo do estado do Amapá garantisse a viabilidade de implantação do modelo (AMAPÁ, 2019).

Após as primeiras reuniões, uma comissão ficou responsável pela elaboração do projeto, sendo efetivada mediante Portaria de nº 0103/2017 – SEED. Os grupos incluídos na primeira versão do documento foram, além de membros da APROFAP, servidores lotados na Secretaria de Estado da Educação do Amapá, docentes da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), do Centro Cultural Franco Amapaense e do Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand. A equipe de elaboração recebeu o acompanhamento de profissionais da Escola Estadual José Carlos Mestrinho, de Manaus, instituição de ensino bilíngue português-francês para o Ensino Médio Integral.

O passo seguinte foi a seleção dos docentes com fluência em língua francesa para atuarem no projeto. A escolha se deu por meio de processo seletivo, acompanhado pelo grupo de trabalho, e todo o certame foi divulgado na página oficial da APROFAP.

Figura 1: Fluxo das etapas para seleção de docentes para a Escola Bilingue do Amapá



Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

As chamadas para o processo seletivo (Figura 1) foram direcionadas, no primeiro momento, ao convite de professores efetivos da rede estadual atuantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Logo em seguida, houve uma segunda chamada, específica para docentes dos anos iniciais do EF. Ao final do processo, a implantação foi de uma escola para atender somente os anos iniciais do ensino fundamental, denominada Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva (EEPMMSS). A razão para a escolha pode ser pontuada pelo número de inscritos/aprovados no processo seletivo, pois observamos que houve poucos inscritos/aprovados para as licenciaturas, sendo apenas: língua portuguesa, língua francesa, língua inglesa e ciências.

Após a implantação do projeto, iniciada em 2018, a primeira versão foi revisada por uma equipe composta por professores já lotados na EEPMMSS, os quais tiveram suas participações regulamentadas por meio da Portaria nº 013/2019-SEED. Ao adentrarmos nas análises das duas versões, temos então um primeiro projeto construído para atender todo o ensino fundamental e o segundo direcionado somente aos anos iniciais do EF.

Ao avaliarmos a situação sociolinguística de partida, nas duas versões, é mencionado o alinhamento à meta 13 do Plano Estadual de Educação (PEE) para justificar a adoção do modelo.

Meta 13 – PEE: “Estruturar, implantar e implementar as Diretrizes Curriculares no sistema estadual público de ensino, na perspectiva inter/transdisciplinar, a par-

tir de metodologias que destaquem as dimensões ética, humanística e cidadã; o compromisso socioambiental; a construção da identidade pessoal e cultural, bem como princípios filosóficos e epistemológicos em evidência no século XXI” (AMAPÁ, 2019, p. 8).

Podemos depreender que, para os formuladores, a educação bilíngue é vista como perspectiva inovadora, destacando dimensões para uma formação do indivíduo como ser partícipe de um novo milênio. Afirmam ainda que o surgimento desse modelo é uma nova proposta para o ensino de línguas no Amapá. Com isso, a oferta do componente Língua Estrangeira

assume um novo significado segundo o qual a SEED elabora uma nova proposta para o ensino de línguas [...]. Tal ação impacta o cotidiano dos jovens ao apresentá-los aos contextos sociolinguísticos e socioculturais de diferentes países, ampliando sua visão sistêmica e sua capacidade de comunicação, o que poderá refletir diretamente em suas futuras posturas profissionais (AMAPÁ, 2019, p. 9).

Os formuladores ancoram a implantação do ensino bilíngue na possibilidade de contato com outros contextos que oportunizarão a inserção do aluno no mercado de trabalho. Assim, vemos a presença de fatores econômicos envolvidos no planejamento linguístico (BLANCHET, 2009). Em estudos preliminares, é possível assinalar que a proposta de ensino bilíngue em Macapá não se enquadra em um bilinguismo social que objetiva resolver a situação de contato de línguas, nem em uma demanda preocupada em atender a oferta de ensino para crianças de línguas minoritárias.

Em outro ponto de nossas análises, percebemos que a proposta para o ensino de línguas no Amapá não foi mencionada no Referencial Curricular Amapaense, documento construído em nível local alinhado à BNCC. Contudo, para os formuladores do documento,

[...] o ensino através da Educação Bilíngue [está] em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Desta forma, a Escola com Classes Bilíngues terá a missão de mediar o conhecimento formal com as vivências dos alunos, articulando conteúdos e atividades que permitam apropriação da cultura e formação de cidadãos com visão inter/multicultural do mundo (AMAPÁ, 2019, p. 9).

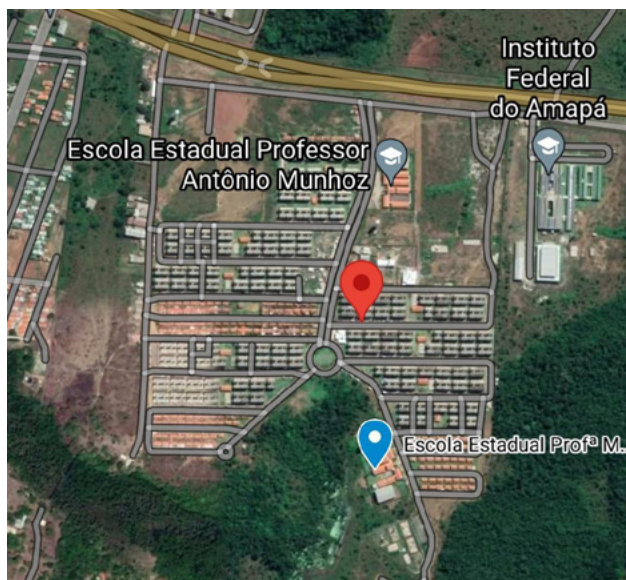
No que se refere às determinações vigentes, podemos observar que a implementação do ensino bilíngue português-francês no Amapá (como em outras unidades geográficas) se apresenta na contramão da política educacional brasileira, uma vez que os documentos oficiais ainda não asseguram a oferta desse modelo de ensino em suas redações.

Ao investigarmos a presença de um diagnóstico denso sobre a situação da língua na comunidade escolhida ou algum estudo sobre o local que justifique a escolha da sede para o projeto, não encontramos no texto dados que evidenciem a etapa de pré-planejamento. Mesmo após a revisão, que resultou na publicação da segunda versão do projeto, não observamos indícios de algum estudo sociolinguístico sobre a comunidade contemplada.

Os estudos de Santos e Moura (2019) nos permitem visualizar a complexidade em torno das metas e objetivos estabelecidos para a atuação do projeto. A educação bilíngue pública está situada na zona norte de Macapá, no conjunto habitacional Residencial Macapaba que possui um total de 4.366 unidades habitacionais.

A seguir, apresentamos um mapa do conjunto habitacional onde se encontra a Escola com classes bilíngues, a Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva.

Figura 2: Mapa do conjunto Habitacional Macapaba



Fonte: Google Maps, 2021.

O residencial foi construído através de recursos do *Programa Minha Casa Minha Vida II*, com contrapartida do Governo do Estado do Amapá. O quantitativo de famílias atendidas pelo programa federal chega a ser maior que vários municípios do estado, atrás apenas da capital Macapá e dos municípios de Santana e Laranjal do Jarí. Dada a grandeza, “o residencial Macapaba configurou-se um projeto habitacional para atender às funções sociais de uma cidade, principalmente, em relação à educação, à saúde, à segurança, ao transporte e acesso ao trabalho, além de moradia” (SANTOS; MOURA, 2019, p. 208).

Para a área educacional do Residencial Macapaba foi prevista a construção de cinco escolas, porém, há apenas duas em funcionamento: uma de ensino fundamental para os anos iniciais (a Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva) e outra de ensino fundamental anos finais e ensino médio. A ausência das demais escolas tem acarretado um número elevado de alunos na EEPMMSS. Sobre esse assunto, investigamos os dados educacionais dos três primeiros anos da instituição, comparando com classes comuns de outras unidades geográficas.

ficas, disponíveis no Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tabela 1: Brasil, Região Norte, estado do Amapá, município de Macapá e Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva: média de alunos por turma nos anos iniciais das escolas públicas estaduais localizadas na área urbana

Média de alunos por turma																				
Ensino Fundamental – Anos Iniciais (do 1º ao 4º ano)																				
Ano	1º Ano					2º Ano					3º Ano					4º Ano				
	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS
2018	22,3	21,5	19,0	22,2	39,6	22,9	22,9	19,3	22,5	35,2	23,6	24,4	18,9	22,1	37,3	23,8	24,8	20,2	23,5	37,4
2019	22,5	21,2	18,9	21,7	40,0	23,3	23,0	20,4	23,1	39,2	23,7	24,4	19,7	23,0	36,2	23,7	24,4	20,9	24,3	40,0
2020	22,4	21,2	18,8	22,3	35,5	23,3	23,1	20,1	23,9	38,0	23,9	24,4	19,9	24,2	38,0	23,8	24,3	19,9	23,2	37,2
2021	22,9	22,6	24,4	25,4	34,0	23,7	24,6	26,0	26,7	36,8	24,1	25,8	26,5	27,7	37,5	24,8	26,9	27,5	29,5	37,0

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados fornecidos pelo Censo da Educação Básica 2018/2019/2020/INEP.

Conforme a tabela nos mostra, percebemos que a média de alunos por turma da EEPMMSS no período de 2018 a 2021 é bem superior ao registrado no Brasil, na região Norte, no estado Amapá e em Macapá. Observando somente suas classes bilíngues (colunas em laranja), destacamos que em 2019 a maior média (40,0) de alunos por turma foi a da EEPMMSS no 1º ano do EF. Essa média está bem acima do observado na capital Macapá (21,7) e no estado do Amapá (18,9), que apresentou a menor média. Nos demais anos (2018, 2020 e 2021) a média da escola para o 1º ano também superou o identificado nas unidades geográficas.

Quando analisamos a média de alunos por turma no 2º ano do EF, verificamos que o ano de 2019 também possui o maior indicador (39,2), sendo este da EEPMMSS. Novamente, em uma posição bem acima da média da capital Macapá (23,1) e do estado do Amapá (20,4). Em 2020, o 3º ano da EEPMMSS registrou a maior média de alunos

por turma (38,0). O estado se manteve com a menor média (19,9). As médias nacional (23,9), regional (24,4) e local (24,2) obtiveram resultados bem aproximados.

Considerando o período de abertura das classes bilíngues nas turmas do 4º ano da EEPMMSS, em 2021 a maior média registrada (37,0) também pertence à instituição com classes bilíngues. De modo geral, nas quatro classes bilíngues observamos um decréscimo na média de alunos por turma em 2021, sendo a menor no 1º ano (34,0). Ainda sobre o 4º ano, destacamos a elevação na média do estado do Amapá (27,5) e da cidade de Macapá (29,5) sinalizando um aumento de âmbito estadual.

Esse quantitativo de estudantes por classe é um ponto de atenção a ser considerado. Uma instituição com classes numerosas se opõe aos critérios necessários à garantia de ensino de qualidade apregoada pela visão crítica, no que tange à redução de alunos por turma, um dos assuntos debatidos por movimentos a favor da educação desde 1970 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). A média de alunos da EEPMMSS indica um grande número de discentes sobre a responsabilidade de uma única unidade escolar, somando-se a isso os desafios do contexto social e de implantação de um modelo bilíngue na comunidade.

Após um panorama do contexto social da EEPMMSS, investigamos as concepções de educação bilíngue presentes nos documentos que originaram a implantação do modelo no Amapá. Elucidamos que os documentos contêm os mesmos aportes teóricos da proposta pedagógica da Escola Estadual José Carlos Mestrinho, do Amazonas, partindo de definições dicionarizadas, como do dicionário de linguagem e linguística de Trask (2004), o qual define como “bilíngue” aquele que tem/fala duas línguas. Também destacam os estudos de Hamers e Blanc (2000) os quais compreendem bilinguismo como fenômeno multidimensional, isto é, incidem fatores extralinguísticos, como os aspectos culturais. Ainda citam os estudos de Valdés e Figueroa (1994) que sugerem, além de fatores como idade, ritmo de aprendizagem, desempenho e proficiência, o desenvolvimento sociolinguístico e os contextos de aquisição de cada língua. Mencionam também os estudos de Baker (2000, 2001) para destacar a qualidade e eficiência dos estudantes bilín-

gues em comparação aos indivíduos monolíngues e as perspectivas promissoras nas esferas econômica e política (mercado de trabalho, turismo, transporte internacional, comunicação, tecnologia e educação, por exemplo) para uma pessoa bilíngue.

Explorando a organização curricular, carga horária e critérios descritos nos dois documentos que versam sobre o modelo em atuação no Amapá, Escola Bilíngue e Escola com Classes Bilíngues, temos:

Quadro 2: Classificação do projeto bilíngue do Amapá

	1ª versão “Escola Bilíngue do Amapá” (2017)	2ª versão “Escola com classes bilíngues” (2019)
Organização curricular	Currículo único e integrado com disciplinas da base comum sendo ministradas em língua portuguesa e da parte diversificada em francês.	Currículo único e integrado com disciplinas da base comum sendo ministradas em língua portuguesa e da parte diversificada em francês.
Carga horária	Para os anos iniciais, módulo/aula de 50 minutos totalizando 38,09% da carga horária anual, sendo: dois módulos/aula para o componente Francês Língua Estrangeira, quatro módulos para matemática e dois para ciências. Para os anos finais, a escola apresenta 38,41% de sua carga horária destinada ao contato com a língua adicional, através dos componentes Arte, Geografia, Estudos Amazônicos e Língua Estrangeira/francês, cada um com dois módulos/aula.	Somente anos iniciais, sendo 19,04% da carga horária anual destinada ao contato com a língua adicional, distribuída em dois módulos para Língua Estrangeira Francês, um módulo para matemática e um para ciências. O módulo/aula é de 60 minutos.
Crítérios	Modelo a ser implantado de forma gradativa, iniciando com as turmas de 1º ano até atingir todo o ensino fundamental.	Modelo a ser implantado de forma gradativa, iniciando com as turmas de 1º ano. Quando o currículo bilíngue estiver em todos os anos, o projeto retoma o título da primeira versão de “Escola Bilíngue”.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021) com base na primeira e segunda versão do projeto bilíngue do Amapá.

Considerando as orientações das DCN (BRASIL, 2020), podemos observar que na primeira versão do documento amapaense há a proposta de currículo único e integrado utilizando a língua adicional como língua de instrução, com carga horária destinada ao francês acima do mínimo estabelecido. Notamos que o modelo é para ser ofertado a todas as turmas do ensino fundamental (anos iniciais e finais), cuja implantação seria de forma gradativa, iniciando com o primeiro ano. Por esses critérios, a primeira versão atenderia aos requisitos para a denominação de “Escola Bilíngue”.

Já a segunda versão define (em seu título) as “classes” como bilíngues e possui uma Matriz Curricular voltada aos anos iniciais do ensino fundamental, com todas as disciplinas da base comum ministradas em português e a parte diversificada contendo o componente Língua Estrangeira Francês e dois componentes não linguísticos, com um módulo/aula cada. Comparando com a carga horária anual, a porcentagem está bem abaixo do mínimo que foi estabelecido nas DCN (2020). Sendo assim, devido ao tempo de instrução, o documento atual não enquadra a escola na denominação de bilíngue. Com isso, a instituição deverá recorrer (após a homologação das DCN) ao prazo para adequação que é até dezembro de 2022 ou, conforme orientação das Diretrizes, especificar que a unidade escolar não se enquadra como escola bilíngue nos termos do Art. 2º da Resolução.

Conclusão

Ainda parte de um estudo em andamento, o desvelar de concepções em torno de projetos/programas educacionais autodenominados bilíngues nos tem possibilitado compreender o quão complexo é lançar-se a uma avaliação glotopolítica de determinadas ações. Nesse intento, este capítulo propôs percorrer alguns caminhos teórico-metodológicos com vistas à avaliação dos projetos Escola Bilíngue (2017) e Escola com Classes Bilíngues (2019) em execução no Amapá.

Inicialmente, discutimos algumas bases conceituais da PL, da Glotopolítica e os percursos para avaliação nessas áreas. Exploramos

o cenário de oferta do ensino bilíngue nas regiões de fronteira o que nos possibilitou uma visão macro do que vem sendo projetado para esses espaços. A fim de problematizar, porém de forma a não exaurir o tema, abordamos as concepções de educação bilíngue e seu lugar nas políticas educacionais.

Compreendemos que as regiões de fronteira são constantemente objeto de atenção das instâncias que regem a política econômica e educacional no país. No entanto, a descontinuidade de ações tem sido comum nessas áreas. Muitos órgãos reconhecem o potencial sociolinguístico das situações de contato nas fronteiras, mas, tendo como exemplo o Amapá, muitos programas são deslocados para os grandes centros.

A educação bilíngue como meio de integração de minorias ou parte de um ambiente linguístico dinâmico de contato com a língua francesa não foi percebida na análise do projeto ao considerarmos a comunidade selecionada. Com isso, elucidamos a necessidade de um olhar para além da promoção de um novo programa, avistando a garantia do desenvolvimento de habilidades linguísticas em situações de contato que carecem de sistemas educacionais que ofertam a educação bilíngue.

Entendemos que a situação sociolinguística é um aspecto extremamente importante a ser considerado ao se propor a oferta de um ensino bilíngue dessa natureza, pois estudos sobre a concepção a ser seguida, a comunidade a ser contemplada, o número de estudantes a serem atendidos e a carga horária destinada às aulas são caminhos que contribuirão na concretização de um programa escolar bilíngue.

Em direção à ausculta das concepções de educação bilíngue, a avaliação dos projetos do Amapá nos colocou frente à identificação de uma proposta de educação bilíngue em torno da oferta de disciplinas não linguísticas sendo ministradas na língua adicional de forma parcial (GAJO, 2009). Emergiram ainda, aspectos da organização curricular que inviabilizam, com base nas DCN (BRASIL, 2020), uma futura classificação de “Escola Bilíngue”.

Apesar de compreendermos as limitações temporais ligadas às pesquisas de forma geral, principalmente as de âmbito político-do-

cumental, ressaltamos que este estudo inaugura um caminho investigativo político-linguístico sobre o recente projeto em execução no Amapá. Acreditamos que a avaliação do atual projeto Escola com Classes Bílingues ainda necessita ser ampliada, contemplando estudos *in loco* que possibilitarão olhares pós-implementação com vistas à observação do modelo bilíngue no contexto sociocultural que se encontra.

Referências

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

AMAPÁ. **Projeto Escola bilíngue do Amapá**. Comissão Portaria nº 0103/2017 – SEED. Macapá-AP, 2017.

AMAPÁ. **Projeto Escola com classes bilíngues do Amapá**. Macapá: SEED, 2019.

BLANCHET, P. La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs. **Les Cahiers du GEPE, Eclairages**. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg, 2009. Disponível em: <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **BNCC** – Base nacional comum curricular. A Base. MEC: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. A Base. MEC: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 05 out. 1988. Presidência da República. Brasília: DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10 436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Decreto nº 5626/05**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10 098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Ministério da integração regional. **Portaria nº 798**, de 19 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.portalconsular.mre.gov.br/mundo/america-dosul/republica-oriental-douruguai/chui/informacoes/cartaverde1/?searchterm=argentina%20carta%20verde>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Conselho nacional de educação e Câmara de educação básica. **Parecer nº 2**, de 9 de julho de 2020. Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CARDOSO, M. dos S.; GOMES, A. A. S. Português brasileiro falado pelo povo Karipuna: uma forma de uso que sofre preconceito linguístico. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas** – RBLI. Macapá, v. 1, n. 2, p. 63-71, jul./dez. 2018. ISSN 2595-685X.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social**. 1. ed. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

DAY, K. C. N. Línguas estrangeiras na contracorrente da política linguística educativa nacional: o ensino do francês no Amapá. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 51, p. 105-125, 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

GAJO, L. Politiques educatives et enjeux sócio-didactiques: l'enseignement bilingue francophone et ses modeles. **GLOTTOPOL** – Revue de sociolinguistique. n. 13, 2009.

GONÇALVES, S. A. Por um planejamento linguístico local. **Revista Investigações**. Pernambuco, ano 2009, v. 22, n. 2, p. 205-236. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1357>. Acesso em: 18 dez. 2021.

GUESPIN L.; MARCELLESI, J.-B. Pour la glottopolitique. **Langages**, 21^e année, n. 83, 1986. Glottopolitique, sous la direction de Jean-Baptiste Marcellesi. p. 5-34.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO do desenvolvimento regional. Comissão permanente para o desenvolvimento e a integração da faixa de fronteira. **Relatório**. Brasília, 2020. Relatório. Digital.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Revista Gragoatá**. Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012.

PEREIRA, T. C. de A. S. Fronteira Oiapoque-Saint-Georges: línguas e políticas linguísticas em contato. *In*: SAVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. **Sociolinguística no Brasil:** uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 42. jul./dez. 2018.

SANTOS, N. V. dos; MOURA, E. A. F. Planejamento urbano e o direito à moradia: análise do Residencial Macapaba no município de Macapá-AP. **Novos cadernos NAEA**, v. 22, n. 3, p. 199-218, set./dez. 2019. ISSN 1516-6481/2179-7536.

SAVEDRA, M. M. G. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. *In*: SAVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. **Sociolinguística no Brasil:** uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 121-140.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**, 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, K. K. C. A política linguística na região fronteira Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 56.2, p. 617-639, maio/ago. 2017.

SOUZA, M. M. de M. F. de. **A desconcentração política e o seu impacto nas Políticas linguísticas públicas educacionais (PLPE) no Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. 270 f.

SOUZA, M. M. de M. F. de. As Políticas linguísticas públicas educativas (PLPE): o caso das regiões fronteiriças no Brasil. *In*: OLIVEIRA, E. dos S.; VASCONCELOS, E. A.; SANCHES, R. D. (org.). **Estudos linguísticos na Amazônia**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 137-152.

SOUZA, M. M. de M. F. de. Multilinguismo e direitos linguísticos: a cooficialização e a patrimonialização como formas de reconhecimento de línguas minorizadas. **Caderno de Letras da UFF**, v. 62, p. 54-76, jul. 2021.

TRUCHOT, C. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: un objet d'étude à constituer. **Les Cahiers du GEPE**. Présentation. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg, 2009. Disponível em: <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>. Acesso em: 28 dez. 2021.

VITOR, A. D. M. A. **Educação bilíngue**: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CAPÍTULO 11 / CHAPITRE 11

**LE MELANGE DES LANGUES
PORTUGAIS-FRANÇAIS DANS
LE COMMERCE D’OIAPOQUE-
SAINT-GEORGES DE
L’OYAPOCK: INTERLANGUE,
INTERCOMPREHENSION
LINGUISTIQUE OU “PORTUÇAIS”?**

Karen Kênnia Couto Silva
Université Sorbonne-Nouvelle

Introduction¹

La frontière entre l’état d’Amapá et la Guyane présente une singularité intéressante. Ce sont des lieux périphériques par rapport à leurs pays respectifs, marqués par des limites politico-administratives entre les deux États, qui, à leur tour, sont constitués sous le mythe du monolinguisme colonisateur, mais qui, par essence, sont configurés comme un espace intensément multilingue. Pourtant, sur la seule frontière brésilienne en contact avec le français, d’autres langues circulent. Dans ce sens, l’idée de zones périphériques cède sa place à la notion d’une

¹ Cet article fait partie du projet *Langues de frontière et la langue de la frontière: le commerce local et les stratégies d’intercompréhension linguistique*, de l’année 2018, financé par le LabEx DRIIHM *Dispositif de Recherche Interdisciplinaire sur les Interactions Hommes-Milieus* et par l’*Observatoire Hommes-Milieus*, OHM/CNRS.

nouvelle territorialité, où, en dépit de la politique linguistique officiellement adoptée par les deux pays, les langues en contact se mélangent et se combinent entre elles dans* le quotidien des frontaliers. Sur ce diapason, la frontière cesse de représenter la seule limite physique entre les deux territoires, pour être comprise comme le fruit d'un carrefour de langues, de cultures et d'identités qui s'expriment de manière singulière par la production d'énoncés tout à fait locaux.

Certes, le commerce local et les besoins en échanges économiques entraînent des contacts constants entre les sujets frontaliers. La dynamique de ces échanges s'exprime dans et par les langues, impliquant la production d'énoncés multilingues qui représentent, d'une certaine façon, le parler du frontalière. Ainsi, si le commerce local peut être considéré comme un important vecteur pour la construction d'une territorialité particulière, la question qui se pose alors est savoir comment les sujets qui interagissent dans le commerce local communiquent entre eux: chacun d'eux dans sa propre langue ou bien, se servant d'un mélange de ces langues? Cette question mérite une attention particulière, vu le rôle que les langues jouent dans la construction des identités. Par conséquent, une étude sur les rapports entre les langues et les individus aux frontières entre l'Amapá et la Guyane devra forcément tenir compte du fait qu'il existe peut-être un mélange de langues apte à exprimer l'identité de ces sujets sous l'optique de la(des) langue(s) utilisée(s) dans la communication. Pour ce faire, nous avons mené à bien des recherches sur le terrain auprès de commerçants locaux afin de vérifier (i) leurs compétences plurilingues (ii) l'existence du mélange des langues dans le discours des individus, ainsi que les situations de communication où ce mélange a lieu (iii) l'acceptation sociale de ce mélange et, finalement, (iv) les éventuels effets de sens de ce mélange.

Ainsi, pour ce travail, nous présenterons tout d'abord notre cadre théorique et nous donnerons un rapide aperçu de la région transfrontalière Amapá-Guyane, qui caractérisera le contexte sociogéographique de nos recherches. Dans un deuxième temps, nous présenterons notre méthodologie de recherche, à savoir, l'utilisation de questionnaires semi-ouverts appliqués aux commerçants locaux d'Oiapoque (Brésil)

et de Saint-Georges de l'Oyapock (Guyane). Par la suite, nous procéderons à la présentation et à la discussion des résultats obtenus pour, enfin, tisser quelques commentaires sur ce dont nous avons discuté dans ce travail.

I – Le cadre théorique

Ces dernières années, le nombre de recherches sur les régions frontalières a augmenté de façon considérable, y compris dans les domaines des Sciences humaines et sociales. Dans ces études, les frontières sont envisagées non seulement comme des espaces géopolitiques très marqués, mais aussi comme des lieux présentant une dynamique sociale propre, où les individus se rapportent les uns aux autres sur la base d'une identité sociale commune, en dépit de leurs nationalités différentes (COLOGNESE, 2012; FERRARI, 2019; STURZA, 2006, 2010ab, 2017, 2019; BERGER; ELSENBACH, 2017).

À partir de ces présupposés, nous pouvons nous demander si une telle identité frontalière est également représentée dans les énoncés observés dans certains *scenarii* linguistiques, comme, en guise d'exemple, le commerce local. Ainsi, aux fins du présent travail, il serait intéressant de savoir si les langues en contact à la frontière entre l'Amapá et la Guyane, de même que les différents usages de chacune d'elles à la base d'une intercompréhension linguistique commune, pourraient être compris comme une expression particulière de l'identité du résident frontalier, tel que l'on observe pour le Portugnol, dans les régions aux frontières hispanophones du Brésil. D'après Sturza (2010), "le rapport des sujets frontaliers aux langues qu'ils pratiquent sur cet espace particulier d'énonciation qu'est la frontière est extrêmement importante et il doit être tenu en compte" (STURZA, 2010, p. 340). Selon Sturza, cette frontière

[...] bâtit une nouvelle territorialité et cette notion conceptuelle se formule à partir d'un cadre sociologique, non seulement géographique et/ou géopolitique, car il y a de la part des sujets frontaliers le souhait de marqueur

leur place identitaire. Ainsi, les processus identitaires s'énonceraient dans la langue et par la langue et ils se signifieraient par les manières et par les lieux, où cette identité ou ce souhait identitaire se marqueraient dans l'énonciation (STURZA, 2010, p. 85).

Ainsi, selon Sturza (2006, 2010), nous concevons la frontière comme un espace d'énonciation particulier, un mélange entre les langues nationales et les langues issues des pratiques linguistiques de ceux qui parlent, qu'elle nomme Espace frontalier d'énonciation (STURZA, 2006). Il s'agit d'un espace où "les frontières et les sujets se signifient en passant d'une langue à l'autre, un espace de mobilité sociale traversée par des conditions sociohistoriques qui, peu à peu, imposent une nouvelle territorialité" (STURZA, 2010, p. 85). Dans cette nouvelle territorialité a lieu une intégration transfrontalière (MACHADO, 2009), qui survient au plan local, formellement ou non, présente dans les relations quotidiennes entre les sujets frontaliers qui circulent et qui coexistent fréquemment dans la société frontalière.

Encore selon Sturza (2010), "la particularité de cet espace [frontalier], c'est de présenter des conditions qui facilitent l'entrée d'une langue dans l'espace d'énonciation de l'autre, sans pour autant indiquer qu'il s'agit d'une situation restreinte à des emprunts linguistiques" (STURZA, 2010, p. 340). La conception de cet espace d'énonciation particulier nous fait réfléchir sur le mythe des langues nationales et remettre en question l'idée si galvaudée selon laquelle le caractère officiel d'une langue unique, parmi tant d'autres langues également nationales, suffit pour agglutiner une pluralité d'identités, cultures et langues. Une telle homogénéisation paraît simplement ne pas prévaloir dans des communautés qui, en dépit de leur nationalité, s'expriment de manière intentionnellement plurielle et syncrétique et qui se reconnaissent peut-être plutôt comme des sujets frontaliers que comme des sujets d'un Etat ou de l'autre. Autrement dit, à la nationalité attribuée selon des critères *ius solis* ou *ius sanguis*, se superpose une identité commune, partagée par des sujets frontaliers qui impriment leur propre identité dans leur langue.

C'est à partir de cette perspective que notre travail s'est développé, c'est-à-dire, il s'appuie sur l'existence d'une identité sociale commune transfrontalière qui en vient à refléter une énonciation linguistique particulière, qui est à la base de l'intercompréhension commune de cette collectivité, applicable aux différentes finalités de la vie en société (commerce et travail, entre autres).

II – L'espace frontalier entre le Brésil et la Guyane et les relations entre les villes-jumelles Oiapoque-Saint-Georges-de l'Oyapock

D'un point de vue politico-administratif, nous observons quelques similitudes entre l'Amapá et la Guyane. Comme l'ont déjà fait remarquer Martins, Superti et Pint (2016), les deux régions ont des infrastructures de niveau inférieur à celui observé en moyenne dans leurs pays respectifs, et elles occupent une position périphérique par rapport aux grands centres de décision du Gouvernement. Les ressemblances concernent également la géographie des territoires, les deux régions sont couvertes à 90 % environ par la Forêt amazonienne, elles partagent une frontière commune de près de 730 km, et les seules villes-jumelles de cette bande frontalières sont Oiapoque et Saint-Georges. La première compte 20.509 habitants (IBGE, 2010), la seconde, 6.900² habitants (INSEE, 2018) et le niveau d'interaction entre les populations est intense sur les deux berges.

Toutefois, si, d'un côté, l'interaction entre ces deux villes est une réalité, d'un autre, historiquement, la région de frontière entre le Brésil et la Guyane a été marquée par des conflits qui ont duré des années et qui n'ont pris fin que dans les années 1990, grâce à une série d'accords bilatéraux signés entre la France et le Brésil concernant la frontière Amapá-Guyane. Leurs relations ont beaucoup avancé dans les années 2000, avec la construction du pont routier sur le fleuve Oiapoque, qui relie la Guyane à l'état d'Amapá (SILVA, 2017). Ce pont binational a été inauguré en 2017 par des officiels des deux pays et, de nos jou-

2 Selon l'INSEE (2018), la *Communauté de communes de l'Est Guyanais* (CEEG) compte 6.900 habitants, y compris ceux de Saint-Georges.

rs, il est possible de traverser la frontière en voiture. En raison de problèmes d'opération ou, encore, du manque d'accords franco-brésiliens sur des sujets spécifiques que le pont impose, de nos jours cette construction s'avère plutôt une marque physique revêtue d'une symbolique politique (les liens d'amitié) pour la France et pour le Brésil, qu'un véritable outil d'intégration régionale.

Si, d'un côté, les villes de Oiapoque (côté brésilien) et de Saint-Georges (côté français) présentent des différences considérables (nationalité, langue, ethnies, organisation et structure), d'un autre côté, ces villes voisines sont très proches quant à la coexistence quotidienne de leurs habitants, ce qui leur donne le caractère transnational typique de régions frontalières.

Selon Martins, Superti et Pinto (2015), "l'approche transnationale souligne l'émergence d'un processus social qui va au-delà des frontières géographiques, culturelles et politiques" (MARTINS; SUPERTI; PINTO, 2015, p. 224). Encore selon ces auteurs, cette notion présuppose un changement de perspective de "migrant" à "transmigrant". Alors que la première notion est aperçue, de manière traditionnelle, comme celle qui rompt avec ses origines, qui refuse ses habitudes culturelles, qui peine à apprendre la(les) langue(s) et à s'intégrer à un nouvel univers culturel, la seconde est associée au développement de relations diverses dans le contexte frontalier, depuis les liens sociaux et familiaux, jusqu'aux relations politiques et religieuses. Martins, Superti et Pinto (2015) ajoutent encore que ces relations s'entremêlent dans les frontières physiques et qu'elles associent les pratiques sociales et mondiales (MARTINS; SUPERTI; PINTO, 2015).

Sans doute, le territoire transfrontalier de l'Amapá et de la Guyane est un espace de réalités à multiples facettes, complexes et diversifiées. Bien que marquée par des nationalismes et par la présence militaire, directement rattachés au principe de la souveraineté territoriale, c'est une région qui présente une réalité de tout autre nature, fondée sur un espace de contacts entre les langues et les cultures des peuples qui habitent ce territoire.

III – La méthodologie

L'approche méthodologique utilisée pour ce travail relève de la recherche quali-quantitative, dans le but d'effectuer un relevé des langues parlées dans cette région et de vérifier si ces langues se combinent dans la communication des sujets frontaliers. Lors d'une première étape, nous cherchons à faire la cartographie de la circulation des langues à la frontière Oiapoque-Saint-Georges, afin de voir si le mélange des langues existe vraiment et sur quels espaces il est utilisé par les commerçants locaux. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des questionnaires semi-ouverts, dans le but de rassembler les perceptions des différents sujets frontaliers sur l'utilisation des langues de la frontière dans différentes branches du commerce frontalier. Pendant le mois d'avril 2018, nous avons mené des enquêtes sur le terrain au sein du commerce local dans les villes frontières d'Oiapoque (Amapá) et de Saint-Georges (Guyane), ce qui nous a permis d'observer ces relations quotidiennes *in loco*. Pour le présent travail, nous avons appliqué 82 questionnaires auprès d'un échantillon de commerçants faisant partie de la population des villes-jumelles, dont 41 de chaque côté de la frontière.

Lors d'une deuxième étape, nous analysons, du point de vue discursif, une situation de communication, où le mélange des langues a lieu. Cette interaction a été enregistrée dans le commerce local, il s'agit d'un dialogue entre des commerçants "catraieiros"³ et leurs clients, au sujet du prix d'un service déterminé. Ce dialogue a été entièrement transcrit à partir de l'enregistrement, sans aucune correction, c'est-à-dire, il a été transcrit *ipsis litteris*.

IV – Les résultats et la discussion

Pour une meilleure présentation des résultats, nous procéderons à l'analyse comme suit: tout d'abord, nous présenterons les résultats des questionnaires appliqués aux commerçants des deux côtés de la

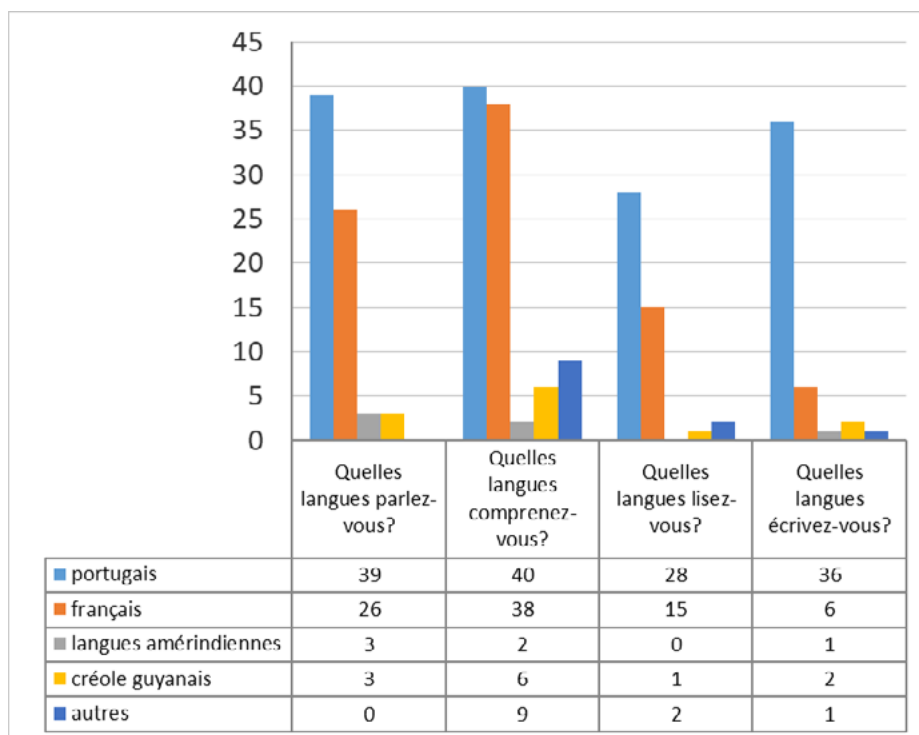
3 Les "catraieiros" (piroguiers) sont les commerçants qui opèrent les échanges économiques et le tourisme sur le fleuve Oyapock.

frontière: ceux de la ville brésilienne d’Oiapoque, puis, ceux de Saint-Georges. Par la suite, nous ferons l’analyse discursive de l’énoncé choisi.

1) L’analyse des questionnaires

La première question formulée avait pour but de connaître le répertoire linguistique des commerçants dans leurs activités langagières de réception (orale et écrite) et de production (orale et écrite). Nous avons appliqué 82 questionnaires, dont 41 sur la berge brésilienne (Graphique 1) et 41 du côté français (Graphique 2). Les chiffres présentés sur les Graphiques 1 et 2 montrent que le portugais et le français sont les langues les plus parlées dans le commerce local, que ce soit du côté brésilien (Graphique 1) ou bien, sur la berge française (Graphique 2).

Graphique 1: Répertoire linguistique des commerçants à Oiapoque

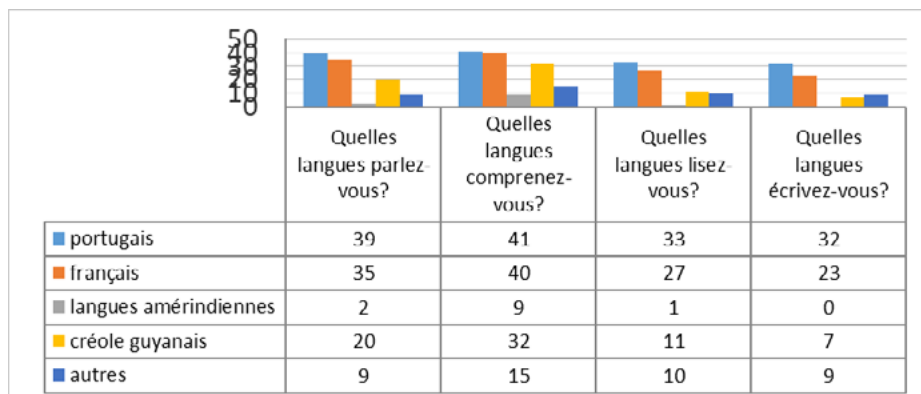


Source: élaboration de l’auteure.

La lecture du Graphique 1 permet de voir que, dans la ville d'Oiapoque, parmi les 41 commerçants interrogés, 39 ont affirmé parler le portugais et 26 déclarent parler également le français. Lorsque nous les interrogeons sur le nombre de langues qu'ils comprennent, 40 commerçants du côté brésilien disent comprendre le portugais et 38 d'entre eux allèguent comprendre aussi le français. Pour ce qui est de la lecture, sur les 41 commerçants interviewés, 28 assurent savoir lire en portugais et 15 en français. Quant à la langue écrite, sur les 41 commerçants interrogés, 36 ont exprimé savoir écrire en portugais et seuls 6 ont répondu savoir lire en français. Dans l'ensemble, ces chiffres montrent que le portugais et le français sont les langues les plus présentes dans la communication des commerçants du côté brésilien et ils indiquent également que le nombre d'individus sachant utiliser les deux langues (le portugais et le français) pour communiquer entre eux est également élevé.

Sur le Graphique 2, les résultats se montrent cohérents avec ceux du côté brésilien, c'est-à-dire, nous observons encore une fois, une présence plus forte des langues officielles des deux pays, le français et le portugais, au détriment des autres langues (le créole guyanais, les langues amérindiennes, entre autres).

Graphique 2: Répertoire linguistique des commerçants à Saint-Georges de l'Oyapock



Source: élaboration de l'auteure.

Sur le Graphique 2, il est possible de remarquer que le portugais apparaît comme la langue la plus parlée, y compris du côté français (39 commerçants sur les 41 questionnaires appliqués), ce qui peut indiquer le caractère véhiculaire de cette langue. Outre le français et le portugais, l'analyse du questionnaire a mis en évidence que le créole guyanais est une langue très pratiquée parmi les commerçants locaux à Saint-Georges de l'Oyapock (20 commerçants sur 41). Cela va de soi, le créole guyanais ayant le statut d'une langue régionale et comptant sur des outils de la politique linguistique officielle pour son enseignement. Les réponses à quelles langues ils *comprennent* (41 pour le portugais et 40 pour le français), qu'ils *lisent* (33 pour le portugais et 27 pour le français), et qu'ils *écrivent* (32 pour le portugais et 23 pour le français) montrent aussi des résultats semblables à ceux du relevé fait du côté brésilien.

Comme nous pouvons le remarquer, dans les deux villes transfrontalières, le portugais et le français sont les langues les plus fréquentes dans les activités langagières des commerçants, ce qui constitue un indicateur du potentiel véhiculaire de ces langues sur le territoire transfrontalier (Graphiques 1 et 2). Comme nous l'attendions, les 82 questionnaires appliqués ont montré que les langues amérindiennes sont utilisées avec une fréquence moindre par les commerçants des deux villes. D'autres langues figurent sur le répertoire linguistique des commerçants. Le graphique 2 montre qu'à Saint-Georges, 9 commerçants ont affirmé parler d'autres langues étrangères (anglais, espagnol, mandarin, allemand). À Oiapoque (Graphique 1), seuls 9 commerçants assurent comprendre d'autres langues étrangères (anglais et espagnol).

Nous croyons que la prédominance du portugais et du français sur cet espace frontalier s'explique par le caractère officiel de ces deux langues. Il est naturel de supposer que ces deux langues officielles jouissent de conditions plus favorables d'utilisation, de prestige et de visibilité par rapport aux autres, car elles sont historiquement appuyées

par des politiques linguistiques monolingues. A ce propos, les affirmations de Berger et Elsenbach (2017) se montrent très éclairantes:

La présence et/ou l'absence de certaines langues dans les espaces de visibilité résulte(nt) des diverses formes de gestion des langues, c'est-à-dire, de stratégies, de pratiques et/ou d'actions autour des langues, menées par une certaine variété d'agents, pouvant aboutir aux relations des locuteurs avec les langues et à celles des langues entre elles (BERGER; ELSENBACH, 2017, p. 438).

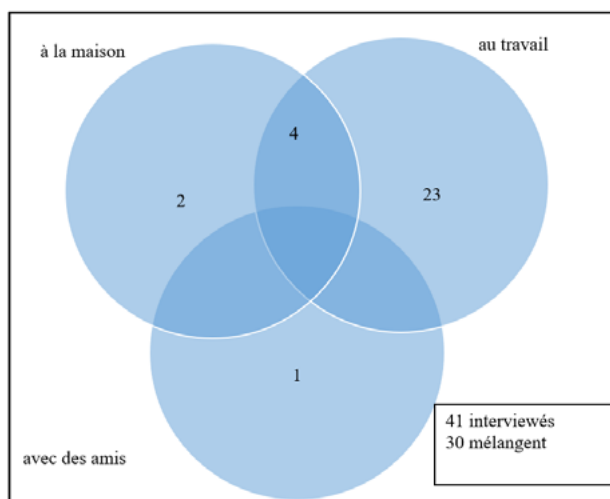
Dans leur travail, Berger et Elsenbach (2017) ont cherché à enquêter sur la gestion de la diversité linguistique au sein de l'espace visuel public urbain de Foz do Iguaçu, dans le Sud du Brésil, à la frontière avec le Paraguay et l'Argentine. Elles avaient pour but de discuter de la forme dont les différentes langues qui coexistent dans cette ville sont disposées visuellement dans le paysage linguistique. Bien que ce ne soit pas spécifiquement notre proposition, l'argumentation développée par ces auteurs nous aide à soulever l'hypothèse de la raison pour laquelle le portugais et le français sont des langues prépondérantes chez les commerçants à la frontière. Selon l'étude de Berger et d'Elsenbach (2017), la présence de diverses langues dans le paysage "signale des relations asymétriques par rapport à la disposition visuelle des langues, en tant qu'un reflet des relations de pouvoir entre l'anglais, langue hyper-centrale, et les autres langues" (BERGER; ELSENBACH, 2017, p. 433-434). Sur la voie de ces considérations, Berger et Elsenbach (2017) concluent, citant Landry et Bourhis (1997):

[...] la diversité des langues existant dans un paysage donné peut être envisagée comme une démonstration concrète de la diversité linguistique et culturelle de certains groupes qui habitent un territoire ou une région spécifique, et elle peut refléter le pouvoir et le *statut*

d'une langue (ou d'une communauté linguistique) par rapport à une autre (LANDRY; BOURHIS, 1997 *apud* BERGER; ELSENBACH, 2017, p. 437).

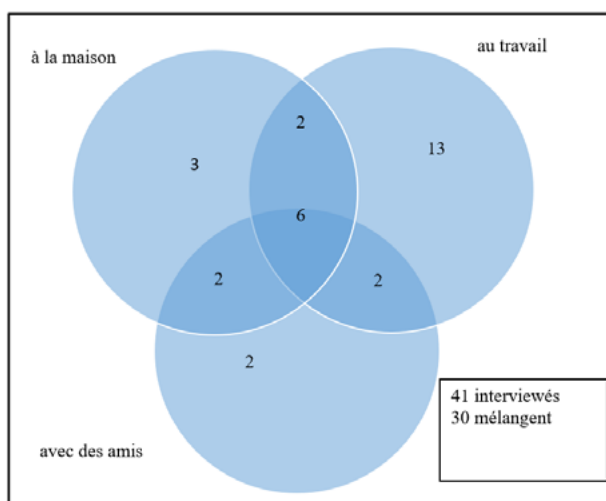
Une fois que nous avons identifié les langues les plus utilisées par les commerçants sur l'espace frontalier, dans une deuxième étape de notre relevé, le questionnaire a cherché à vérifier si les commerçants mélangent le portugais et le français (chez eux, avec des amis, au travail ou dans d'autres situations) dans leur quotidien. Observons, sur les Graphiques 3 et 4, les réponses des commerçants d'Oiapoque et de Saint-Georges:

Graphique 3: Mélangerez-vous le portugais et le français? Question posée aux commerçants d'Oiapoque



Source: élaboration de l'auteur.

Graphique 4: Mélangez-vous le portugais et le français? Question posée aux commerçants de Saint-Georges



Source: élaboration de l'auteure.

À Oiapoque et à Saint-Georges, parmi les 41 commerçants interrogés, 30 ont affirmé mélanger les deux langues et 11, qu'ils n'ont pas cette habitude (graphiques 3 et 4). À Oiapoque, 27 commerçants, sur un total de 41 ont exprimé mélanger les langues pour le travail; à Saint-Georges, seuls 23 interrogés, sur le même total de 41, ont rapporté le mélange des langues au travail. À la différence d'Oiapoque, le mélange du portugais et du français par les commerçants de la ville frontalière de la Guyane semble avoir lieu de manière plus fréquente sur d'autres espaces: à la maison (12 réponses) et avec des amis (11 réponses).

Les résultats de ce relevé montrent que le mélange des langues est fréquent chez les commerçants, et non seulement dans le commerce, mais aussi dans différents espaces rattachés à la vie sociale, entre la famille ou les amis. Le contact et le mélange des langues nous permettent de réfléchir au sujet de la fonctionnalité dans les interactions communicatives sur la base d'une intercompréhension linguistique. Dans ce sens, il convient de considérer les idées de Sturza (2010) concernant l'intercompréhension:

Cette intercompréhension, soit parce qu'elle émane de la transparence des deux langues en contact (du fait d'être des langues apparentées), soit parce que nous envisageons la frontière comme contexte, cette intercompréhension s'appuie sur un degré d'identification, résultant d'actes de langage qui sont inhérents à la réalité linguistique inter-relationnée et interculturelle, produites par des relations frontalières et qui sont de tous ordres, commerciales, interpersonnelles, professionnelles, culturelles, entre autres (STURZA, 2010, p. 340).

Prenant pour base les travaux de Sturza sur le portugol en tant qu'exemple d'intercompréhension dans une langue de la frontière (2010a, 2010b, 2019), nous pourrions argumenter que ce mélange de langues entre le portugais et le français, observé sur la frontière Oiapoque-Saint-Georges, semble présenter des indices "d'une pratique linguistique dont se servent ces sujets frontaliers pour communiquer entre eux, en raison de leurs modes de vie, des besoins qui sont propres à la vie sur la frontière" (STURZA, 2010, p. 344). Vouloir comprendre le mélange du portugais avec le français dans ce contexte revient à assumer, d'ores et déjà, l'existence d'un espace d'énonciation particulier (Espace d'énonciation frontalier, selon les dires de Sturza, 2001).

Cela étant, pour concevoir l'existence d'un Espace d'énonciation, nous devons comprendre qu'il ne s'agit pas seulement d'une situation de contact entre des langues, limitée à des emprunts linguistiques des deux côtés. Il faut identifier un mode d'énonciation *particulier* du sujet frontalier sur cet espace qui, selon Sturza (2010a) est:

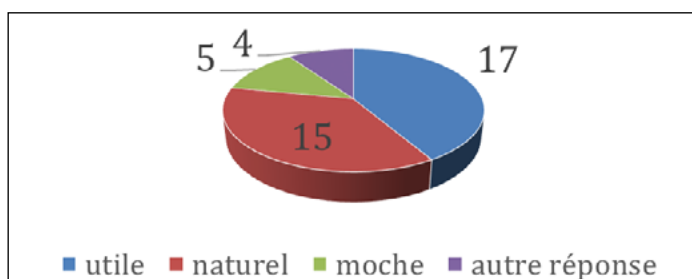
[...] celui en latence dans l'énonciation du frontalier, c'est ce qui marque le caractère non répétable de l'espace d'énonciation frontalier, révélateur du mode de circulation des langues et de leurs relations avec les sujets locuteurs. Ces locuteurs se déplacent sur différents lieux, sur différentes scènes, y compris sur des instances dans lesquelles les exigences ont invariablement lieu dans le cadre de la langue nationale, mettant de côté cette lan-

gue de la frontière, comme celle de l'école. Par conséquent, la langue de la frontière est celle qui s'énonce sur cet espace de circulation et sur cet espace d'habitation (STURZA, 2010a, p. 86).

Bien qu'il ne s'agisse point d'un système linguistique stable, interactionnel et communicatif, vigoureux, comme le signale Sturza (2019) pour ce qui est du portugol, nous pouvons affirmer, sans aucun doute, que le mélange du portugais avec le français est une pratique linguistique communément utilisée par les sujets frontaliers pour communiquer entre eux.

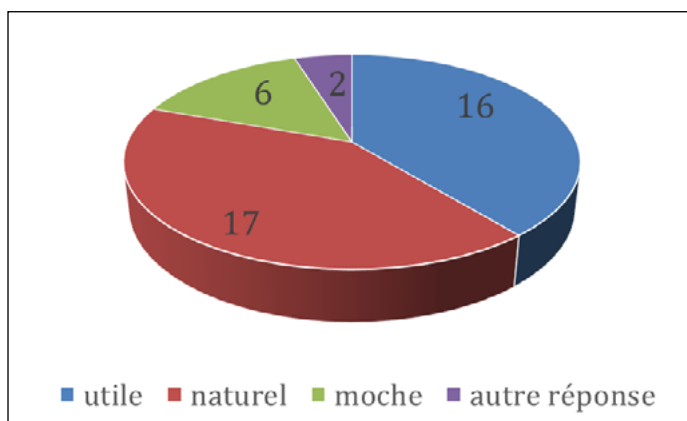
Ainsi, si le mélange des langues est présent dans la communication entre les sujets frontaliers de notre étude, il est également important de savoir ce que pensent ces mêmes sujets de cette stratégie, l'intercompréhension linguistique. Lors de la troisième étape de notre recherche sur le terrain, nous avons cherché à analyser les énoncés des commerçants à propos du mélange entre le portugais et le français. Parmi les 82 questionnaires appliqués aux commerçants dans les villes de la frontière (Graphiques 5 et 6), 42 soulignent que le mélange des deux langues est normal sur ce territoire; 32 ont dit que ce mélange est utile; 11 ont répondu que ce mélange est une mauvaise pratique; 6 ont donné des réponses différentes, du genre "étrange", "horrible", "ridicule", "doit être évité", "est essentiel". Le graphique ci-dessous présente les résultats de la représentation du mélange des langues par les commerçants dans les villes de la frontière:

Graphique 5: La Représentation du mélange des langues par les commerçants d'Oiapoque



Source: élaboration de l'auteure.

Graphique 6: La Représentation du mélange des langues par les commerçants de Saint-Georges



Source: élaboration de l'auteur.

Dans le but de chercher à approfondir la problématique du mélange du portugais et du français, nous avons formulé une question qui donnerait lieu à des réponses spontanées. Nous voulions ainsi vérifier si des énoncés produits par les individus habitant dans l'espace transfrontalier, se dégagent de même qu'une notion identitaire d'une langue et d'un territoire communs.

Les personnes interrogées devraient indiquer leur(s) avis sur le mélange des langues, parmi les quatre réponses proposées: utile, naturel, "moche" ou autre, et justifier leur réponse. Cette question nous a permis d'avoir une idée sur leur jugement de valeur sur ce mélange des langues. Les Tableaux 1 et 2 présentent quelques-unes des réponses des commerçants travaillant sur les deux côtés de la frontière:

Tableau 1: La Représentation des commerçants d’Oiapoque sur le mélange du portugais et du français

Représentation	Le mélange du portugais et du français est...
(1) Utile	Nous avons besoin des clients, la ville a beaucoup besoin d’eux. Nous devons mélanger les langues pour mieux recevoir les clients.
(2) Naturel	Parce que c’est l’usage journalier à la frontière.
(3) Moche	Nous devons parler français pour que les clients nous comprennent.
(4) Autre réponse “Essentiel”	Il est essentiel, car nous sommes au XXIème siècle. Il y a le mélange des peuples et des langues. C’est l’évolution.
(5) Autre réponse “Horrible”	La plupart de mes amis qui sont partis en Guyane ne parlent pas correctement. C’est un vice de langage.

Source: élaborations de l’auteure.

En général, pour les commerçants d’Oiapoque, le mélange des langues n’est pas quelque chose d’étranger à la communication entre les sujets transfrontaliers. Nous remarquons que, parmi les 41 interrogés, 17 jugent ce mélange utile et 15 le jugent naturel. Seuls 5 commerçants jugent que le mélange des deux langues n’est pas convenable, car cette pratique leur semble laide et qu’ils considèrent que l’accueil du client dans une autre langue que non la sienne n’est pas adéquat (dans ce cas, le français). Pour finir, le mélange des langues inscrit dans la catégorie “Autre réponse” apparaît soit comme quelque chose d’essentiel (4) ou quelque chose d’horrible (5). Les résultats obtenus confirment le fait que, dans des contextes multilingues comme la frontière de l’état d’Amapá avec la Guyane, le mélange des langues nous renseigne sur la situation sociolinguistique du lieu, faisant état de l’usage de la(des) langue(s) en accord avec les politiques linguistiques implicites qui y sont adoptées (politiques linguistiques de fait) et offrant, à la fois, des indices de l’attitude des locuteurs par rapport aux langues parlées dans la région. Du côté français, dans la ville de Saint-Georges, nous trouvons des résultats semblables à ceux collectés du côté bré-

silien de la frontière. Voyons donc la représentation des commerçants de Saint-Georges quant au mélange du portugais et du français.

Tableau 2: La Représentation des commerçants de Saint-Georges sur le mélange du portugais et du français

Représentation	Le mélange du portugais et du français est...
(1) Utile	Ça permet de communiquer et de faire des échanges.
(2) Naturel	C'est naturel. Ça fait une nouvelle langue.
(3) Moche	On mélange. Ça m'arrive de mélanger. On risque de perdre la langue et de ne pas avoir suffisamment de vocabulaire.
(4) Autre réponse "Il faut l'éviter"	Il faut l'éviter. Ce n'est pas de l'Espéranto.

Source: élaboration de l'auteur.

Comme nous l'avons déjà affirmé, ainsi que les commerçants interrogés à Oiapoque, ceux de Saint-Georges se sont positionnés d'une façon positive quant au mélange du portugais et du français; 16 d'entre eux considèrent ce mélange de langues comme très utile à la communication sur le territoire frontalier, permettant des échanges (culturels) entre les habitants frontaliers et les gens de passage par la frontière (1).

D'ailleurs, nous soulignons une réponse très intéressante, qui figure sur le Tableau 2 (point 2), indiquant que le mélange des deux langues est un phénomène naturel et suggérant également l'existence d'un code linguistique nouveau (*nouvelle langue*). Cette affirmation nous permet de penser que le mélange des langues, en vérité, peut représenter une langue partagée par les habitants dans ce contexte, représentative d'une identité partagée de sujet frontalier. Par ailleurs, il faut réfléchir sur quelques-unes des réponses formulées dans la catégorie (3): ceux qui disent que le mélange du portugais et du français est "moche". En effet, une interprétation possible de cette réponse peut s'expliquer par le fait que la France présente une forte tradition monolingue pour la valorisation et la défense de la langue française. Cette réponse refléterait donc, pour les sujets qui envisagent ce mélange comme erroné ou "moche", l'idée que le français perd sa pureté de langue. Toutefois,

ce qu'il faut vraiment souligner ici, c'est que la réponse du commerçant opère dans une logique de vision monolingue traditionnellement adoptée par la France: *on mélange. Ça m'arrive de mélanger. On risque de perdre la langue et de ne pas avoir suffisamment de vocabulaire.*

Enfin, la réponse (4) semble reproduire une logique de langue nationale unique, comme nous l'avons déjà dit, caractéristique d'une politique linguistique traditionnellement monolingue. Or, le français a déjà été, autrefois, une langue d'immigration en Guyane, et si, de nos jours, on y parle le français comme une langue nationale, cela se doit, en grande partie, à l'historique des politiques homogénéisantes, qui ont privilégié l'enseignement du français au détriment de la pluralité linguistique de la région. La langue française elle-même ne relève pas d'une ascendance pure, car elle dérive d'influences de la langue latine et d'autres langues régionales de l'ancienne Gaule.

Quoi qu'il en soit, ce que montre l'ensemble des énoncés exprimés par les commerçants, qui constituent leur avis sur le mélange des langues, c'est que ce mélange a lieu de manière invariable, qui a trait à la satisfaction de besoins en communication. Le mélange des deux langues est une pratique adoptée sans grandes limites (même si elle peut paraître, pour certains, une pratique "moche", désagréable, erronée) et, sans aucun doute, elle est de nature véhiculaire. Il est de notre intérêt maintenant de chercher à savoir comment ce mélange de langues survient dans une communication réelle.

V – Le mélange des langues: une stratégie d'intercompréhension linguistique ou une langue commune?

Bonjour, vous allez à Oiapoque? É cinco euros ou quinze réales.

Bonjour, monsieur, vous allez à Oiapoque? Traversez à outra face?

Bonjour, amigo!

Bonjour, você vai no Brasil?

D'un côté à l'autre. Ni ici, ni là-bas. Dans l'entre-deux. C'est ainsi que se développent les échanges commerciaux et linguistiques entre les piroguiers et les clients. Les dialogues en épigraphe de cette partie de notre étude ont été fidèlement reproduits de l'oral. Ils composent un échantillon des communications courantes dans le quotidien frontalier et montrent que les langues, le portugais et le français, ne sont pas tout simplement en contact, mais qu'elles occupent un même espace énonciatif. C'est pourquoi nous avons décidé d'analyser l'un des dialogues dont nous avons été témoin lors de nos recherches sur le terrain. Il s'agit de paroles échangées entre un piroguier brésilien et deux touristes français voulant faire une promenade en bateau dans cette région. Voyons:

Négociation:

- Piroguier: É só vocês dois?
- Client 1: [geste d'affirmation]
- Piroguier: Ceis dois dá cinquenta euros aller-retour.
- Client 1: Cinquante euros par personne? 15 euros par personne?
- Piroguier: Quinze euros par personne, quando é muitas pessoas.
- Client 1: Quinze euros, c'est aller-retour?
- Piroguier: Sim.
- Client 2: Trinta euros aller-retour?
- Piroguier: Pode ser assim, quarante.
- Client 1: On va chercher d'autres personnes.
- Piroguier: Quarante aller-retour.
- Client: [Les clients parlent à voix basse]. Ok.
- Piroguier: À demain.
- Client 1: La dernière fois, j'avais quinze euros par personne.
- Piroguier: Que horas?
- Client 2: Neuf heures et demie.

Source: élaboration de l'auteure.

Nous voyons que le piroguier introduit la négociation en portugais [É só vocês dois?] et, ultérieurement, qu'il finit par utiliser les mots

français de son répertoire linguistique (*aller-retour, quarante, à demain*), sans pour autant délaissier le portugais dans sa conversation. Le piroguier négocie donc son prix en mélangeant les deux langues, au tout début, lorsqu'il propose 50 réals pour le trajet [Ceis dois dá cinquenta euros *aller-retour*] et, plus tard, lorsqu'il accepte la contreproposition des clients [pode ser assim, *quarante*]. Ce mélange des deux langues semble tout à fait démontré, mais il nous faut encore nous poser la question des effets de sens dans ce mélange. L'analyse de l'énoncé que nous avons apporté ici nous impose de l'interpréter au-delà d'un simple mélange des langues, avec des emprunts de mots d'un côté comme de l'autre. Il ne s'agit alors pas de souligner le contact linguistique sous l'optique de la grammaire des langues, mais bien de chercher à comprendre ce que Sturza (2010b) nomme "le fonctionnement et les effets de sens que les changements dans les formes linguistiques produisent dans les rapports des sujets avec les langues auxquelles ils sont exposés, comme dans le cas de la frontière" (STURZA, 2010a, p. 84). C'est dans cette perspective que nous entendons comme plus adéquat de comprendre ces énoncés frontaliers comme les envisage Sturza (2010a):

Le contact entre les grammaires des langues ne suffit pas à rendre compte d'une approche qui cherche, avant tout, à comprendre le fonctionnement et les effets de sens que les changements dans les formes linguistiques produisent dans les rapports des sujets avec les langues auxquelles ils sont exposés, comme dans le cas de la frontière (STURZA, 2010a, p. 84).

Autrement dit, serait-il approprié de dire que le dialogue apporté en tant que *corpus* d'analyse pour cette discussion, ainsi que les autres énoncés que nous avons écoutés, relèveraient-ils du concept d'interlangue? S'agit-il de cas d'intercompréhension linguistique? Ou bien, pourrions-nous dire qu'il s'agit d'une sorte de langue véhiculaire de la frontière?

Tout d’abord, nous devons reconnaître le contexte dans lequel ces communications ont lieu. Ce sont des situations dans lesquelles les énoncés sont produits dans une région frontalière, c’est-à-dire, un espace multilingue habité par des individus aux compétences plurilingues. Cela étant, il est important de tenir compte des alentours naturels de communication (MATESANZ DEL BARRIO, 2019) particuliers qu’est la région frontalière. Comme l’affirme Matesanz Del Barrio (2019), “il est difficile de savoir comment la conscience linguistique intervient dans les décisions prises par les locuteurs dans des situations discursives, au sein d’un contexte naturel (non contrôlé), par rapport au choix du modèle discursif (monolingue ou multilingue) qu’ils utiliseront pour communiquer” (MATESANZ DEL BARRIO, 2019, p. 77). Analysant très précisément cette question des environs naturels de communication, Matesanz Del Barrio (2019) souligne que, dans ces occasions, nous observons “une plus grande liberté dans le choix discursif et la conscience linguistique des locuteurs exerce une influence positive sur la création de discours multilingues” (MATESANZ DEL BARRIO, 2019, p. 75). D’après cet auteur, le manque de contrôle sur la communication, à plus ou moins large mesure, tel, par exemple, lorsqu’elle survient dans la salle de classes ou lors d’interactions professionnelles, est un facteur qui exerce de l’influence sur les décisions discursives des locuteurs. Donc, face à ce que nous venons d’exposer, nous pouvons affirmer, sans trop de problèmes, que les communications dans le contexte des échanges commerciaux à la frontière constituent des situations dans lesquelles les environs naturels de communication rendent viable le fait que les sujets plurilingues s’expriment en ayant recours à des énoncés multilingues, même s’ils ne maîtrisent pas tout à fait toutes les compétences de ces langues. A ce propos, Matesanz Del Barrio (2019) affirme:

Il faut souligner que les discours multilingues peuvent se produire entre locuteurs plurilingues largement compétents dans la langue ou dans les langues de leurs interlocuteurs mais que, pour des raisons très différentes, comme peuvent l’être les habitudes linguistiques qui s’établissent entre les interlocuteurs, ils utilisent plus

d'une langue dans leur discours. Ces langues peuvent être leur propre langue maternelle ou bien une L2, mais l'option choisie fait qu'ils engendrent un discours multilingue (MATESANZ DEL BARRIO, 2019, p. 79).

Cette observation au sujet du contexte étant formulée, nous pouvons maintenant approcher la problématique qui tourne autour de l'effet de sens de ce contact linguistique et de ce mélange portugais-français dans les énoncés locaux. D'ores et déjà, nous affirmons qu'il ne s'agit pas d'une situation d'interlangue. Celle-ci est définie par la littérature scientifique comme une ressource pour des apprenants de langues étrangères, "comme un phénomène de contact linguistique qui survient dans des situations d'apprentissage, dans différents contextes et niveaux de l'apprentissage" (STURZA, 2019, p. 105). Comme notre contexte est totalement différent, l'analyse des énoncés sous cette perspective nous semble non applicable et hors-propos. Nous n'en tisserons pas de commentaires.

Nous croyons également qu'il ne s'agit pas d'une simple situation d'intercompréhension linguistique, bien qu'en acceptant qu'elle puisse avoir naturellement lieu. Comme le signale Matesanz Del Barrio (2019), l'intercompréhension linguistique doit être comprise comme centrée sur le discours et sur le locuteur. Dans cette optique, l'intercompréhension est conçue comme un modèle d'interaction communicative qui "engendre un discours multilingue produit par des locuteurs qui ne partagent pas les mêmes langues (L1, L2) ou qui présentent peu de compétences linguistiques dans une seconde langue commune, ce qui ne leur permet pas d'échange communicatif pouvant engendrer un discours monolingue" (MATESANZ DEL BARRIO, 2019, p. 79-80). Pour vérifier si nous sommes devant une situation d'intercompréhension, il souligne la nécessité de la présence de trois éléments: (i) la création d'un discours multilingue; (ii) le non-partage de langues ou peu de pratique dans les langues qui sont partagées; (iii) l'appartenance à la même famille des langues utilisées dans la communication, afin d'assurer un niveau minimum de compréhension des messages.

Pour ce qui est de l'exemple donné dans notre analyse, la recherche sur le terrain nous a montré que, dans leur majorité, les commerçants locaux utilisent souvent et régulièrement la langue française, présentant donc une bonne maîtrise de cette langue, notamment en compétence orale. L'énoncé que nous avons transcrit en guise d'exemple nous montre que le commerçant partage les deux langues, le portugais et le français, et qu'il les manie de manière efficace pour faire aboutir sa négociation. Ainsi, cet exemple, comme tant d'autres auxquels nous avons assisté à la frontière Amapá-Guyane, nous encourage à penser que le mélange portugais-français constitue plus qu'une stratégie d'intercompréhension linguistique pour les locuteurs. Nous croyons qu'à l'exemple de ce qui est déjà largement connu au sujet du portugol, dans les frontières hispanophones, ce à quoi nous assistons à la frontière Amapá-Guyane est un cas de mélange de langues, français et portugais, que nous pourrions nommer le *portuçais*, un exemple de langue véhiculaire de la frontière. Il est donc possible de penser que mélange du portugais avec le français est bien plus qu'une manière d'expression identitaire pour ses locuteurs.

Toutefois, nous devons reconnaître que ces indices ne représentent qu'une possibilité et que de nouvelles études devront être menées dans le sens de faire admettre que le mélange de langues identifié se constitue en un système linguistique régulier, stable, interactionnel et communicatif solide, comme Sturza (2019) le reconnaît pour le portugol. Il faut avoir à l'esprit l'avertissement de Matesanz del Barrio (2019), lorsqu'il affirme l'importance du fait que le mélange de langues est perçu par les locuteurs comme une communication viable :

Dans la mesure où la possibilité d'établir des interactions communicatives en intercompréhension, en tant qu'un discours multilingue, n'est perçue par les locuteurs comme une possibilité discursive valable, l'intercompréhension continuera d'être sous-utilisée et limitée à des situations discursives sporadiques (MATESANZ DEL BARRIO, 2019, p. 82).

Il ne faut pas négliger le fait que dans le choix d'une langue commune, ancrée sur des emprunts linguistiques des deux côtés, des contraintes d'ordre idéologique opèrent également sur l'une d'elles. Dans ce sens, l'estime pour une langue officielle, notamment quand elle est construite sous une idéologie monolingue, peut beaucoup influencer sur la conscience linguistique du locuteur. Ce que Matesanz del Barrio (2019) nous enseigne à ce sujet est très productif:

La peur éprouvée par les locuteurs d'engendrer des discours multilingues dans lesquels, en outre, pourraient avoir lieu des variantes instables d'une langue, comme c'est le cas du portugol que nous avons analysé, doit être dépassée grâce à un changement de mentalité par rapport à l'idéologie monolingue. La conscience linguistique individuelle est fondamentale pour faire avancer dans le chemin de l'acceptation des possibilités communicatives qu'offre l'engendrement de discours multilingues (MATESANZ DEL BARRIO, 2019, p. 82).

Ce que notre travail permet d'affirmer avec une certitude absolue est que (1) nous sommes face à un espace d'énonciation particulier (STURZA, 2010), caractérisé par des environs naturels de communication (MATESANZ DEL BARRIO, 2019), jouissant de la liberté de choix discursif; (2) où le discours est socialement accepté; (3) produit par des sujets plurilingues; (4) dont les langues (le portugais et le français) appartiennent à la même famille linguistique; et (5) qu'il ne s'agit pas d'une interlangue.

Conclusion

Ancrée sur ce dont nous avons discuté jusqu'ici, nous pouvons dire que la diversité linguistico-culturelle d'Oiapoque-Saint-Georges constitue un environnement linguistique assez intéressant pour des études sur le multilinguisme et sur les phénomènes de contact linguistique. La dynamique des langues en contact a constitué notre point de départ pour le présent travail, où nous avons cherché à observer si le

mélange des langues a vraiment lieu dans les situations de communication du commerce local. Nous avons constaté que les commerçants sont des sujets frontaliers qui présentent des compétences plurilingues et que le mélange des langues (le portugais et le français) est un phénomène très courant sur la frontière Amapá-Guyane.

Le mélange de ces langues est présent sur différents espaces de coexistence des personnes interrogées, dans les situations sociales (rencontres entre amis), dans le travail et dans la famille pour les commerçants des deux berges de la frontière. En effet, ces résultats corroborent le haut degré de transnationalisation et d'échange de la région frontalière. En ce qui concerne l'idée que les commerçants se font du mélange des langues, notre enquête a pu démontrer que la plupart d'entre eux l'envisagent comme quelque chose de naturel et d'utile, signalant ainsi l'existence d'un discours multilingue portugais-français ("portuçais") socialement accepté. Le dialogue qui sert d'exemple à la manière dont le mélange des langues a lieu dans une situation réelle, montre qu'il s'agit effectivement d'une communication multilingue, le piroguier faisant appel à des emprunts linguistiques des deux langues, le portugais et le français, pour conclure une négociation. Par ailleurs, nous y ajoutons l'idée que, dans cette situation, le mélange des langues ne saurait être vu comme une interlangue, compte tenu du contexte où il a lieu. La littérature rapporte que l'interlangue n'a lieu que dans un environnement enseignement-apprentissage, en tant qu'une ressource utilisée par des élèves lorsqu'ils ne maîtrisent pas encore de compétences bien développées de la langue qu'ils apprennent (laquelle, d'ailleurs, possède une base sémantique et grammaticale semblable à celles de la langue maternelle).

Pour ce qui est de l'intercompréhension linguistique, nous entendons que ce phénomène peut se produire tout naturellement dans les diverses communications du contexte frontalier. Pourtant, du fait que les commerçants possèdent des compétences développées dans les deux langues (il s'agit des sujets notamment plurilingues), nous entendons que le choix du discours multilingue est une interaction spontanée, fruit de la conscience linguistique-même des locuteurs. Le parler

multilingue portugais-français, justement du fait d'être socialement accepté (comme nous l'indiquons dans le questionnaire), nous pousse à croire qu'il s'agit d'une modalité de langue véhiculaire, tel le portugol dans les frontières hispanophones du Brésil.

Ainsi, le "portuçais" peut être la forme d'un discours multilingue produit par le sujet frontalier des villes-jumelles d'Oiapoque-Saint-Georges, qui constituent, d'ailleurs, la seule frontière brésilienne en contact avec la langue française. Il semble évident que, dans les limites de ce travail, nous ne pouvons offrir rien de plus que des indices du fait que cette langue, le "portuçais" existe vraiment. Il faut mener à bien d'autres études sur le terrain et chercher à savoir, avec de plus amples détails, si cette dynamique a véritablement lieu. Cet agenda ne saurait être limité à la Linguistique appliquée ni à la Sociolinguistique. Il nous reste à espérer que notre travail inspirera d'autres recherches dans ce sens.

Références

BERGER, I. R.; ELSENBACH, L. R. J. Gestão do multilinguismo no espaço visual público em Foz do Iguaçu: um estudo sobre a visibilidade da diversidade linguística. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 433-456, ago./dez. 2017.

BRASIL. Instituto brasileiro de Geografia e estatística. População. 2010.

En ligne: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/oiapoque/panorama>. Accès le: 21 abr. 2021.

COLOGNESE, S. A. Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai. **Tempo da ciência**, v. 19, n. 38, p.145-157, 2012.

DEGACHE, C.; GARBARINO, S. **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, 2017.

FERRARI, M. Como pensar a identidade nacional em zonas de fronteira? Uma análise a partir de dois conjuntos de cidades-gêmeas brasileiro-argentinas. **Boletim goiano de geografia**, v. 39, p. 1-18, 2019.

FRANÇA. Institut national de la statistique et des études économiques. **L'Est Guyanais: un territoire vaste et peu peuplé**, 2018. En ligne: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3675727>. Accès le: 21 dez. 2021.

*

GOROVITZ, S. **Frontières linguistiques en contextes migratoires**. Paris: Harmattan, 2017.

MACHADO, L. O. Integração na faixa de fronteira. **Revista espaço regional**, ano IV, n. 04, p. 6-8, dez. 2009.

MARTINS, C. das C. M.; SUPERTI, E.; PINTO, M. de J. S. Migração e mobilidade de brasileiros através e além da fronteira Brasil-Guiana francesa. **Novas Socialidades**, tomo n. 27, p. 361-396, 2015.

MATESANZ DEL BARRIO, M. Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portuñol. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 81 n. 1, p. 75-96, 2019.

SILVA, K. K. C. A política linguística na região fronteira Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições. **Trabalho em linguística aplicada**. Campinas, v. 56, n. 2, p. 617-639, 2017.

STURZA, E. R. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 81 n. 1, p. 97-113, 2019.

STURZA, E. R. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Revista Pro-posições**. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010a.

STURZA, E. R. No tempo e no espaço: mapeando as línguas de fronteira. *In: Congresso internacional de professores de línguas oficiais do Mercosul e encontro internacional de associações de professores de línguas oficiais do Mercosul, línguas, sistemas escolares e integração regional*. 1, 2010b, Foz do Iguaçu, Anais [...]. Foz do Iguaçu, p. 340-346.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas**. 2006, 159f, Tese (Doutorado em linguística) – Instituto de estudos da linguagem, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CAPÍTULO 12 / CHAPITRE 12

LÍNGUAS CRIOULAS DA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA: QUÃO BEM AS CONHECEMOS?

Bruno Pinto Silva
University of New Mexico
Paulo Chagas de Souza
Universidade de São Paulo - USP

Introdução

O território brasileiro por si só já é de grande relevância para a diversidade linguística mundial. A maioria dessas línguas são línguas indígenas faladas pelos povos originários do Brasil, mas há também uma diversidade de línguas de migração, antiga e recente, faladas no território brasileiro. O presente texto terá como foco uma área específica: a fronteira franco-brasileira. Daremos especial atenção a duas línguas faladas nessa área: o crioulo da Guiana Francesa, falado na Guiana Francesa, e o *kheuòl* do Uaçá, falado no lado brasileiro.

Ambas as línguas sobre as quais nos deteremos aqui são classificadas como línguas crioulas de base lexical francesa. Para fins de simplificação, faremos referência ao crioulo da Guiana Francesa pela sigla CGF. Quanto ao *kheuól* do Uaçá, convém explicar a escolha desta designação em relação a outras. Não há consenso na literatura sobre a designação desta língua. Para evitar o nome Karipuna, que faria referência a apenas um dos povos que usam esta língua, adotamos *kheuól* do Uaçá

para que prevaleça a referência à área geográfica habitada pelos povos que têm esse crioulo como língua materna. O kheuól do Uaçá tem sido descrito como uma variedade ou dialeto do crioulo da Guiana Francesa, como Tobler (1983, p. 6) aponta em sua gramática. A isso talvez se deva o fato de o kheuól do Uaçá não constar do *The Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online* (APiCS).

A área linguística, por assim dizer, da fronteira franco-brasileira chama a atenção por sua diversidade de línguas crioulas de base francesa ali faladas. Migge e Léglise (2012, p. 43) descrevem os seguintes dados a respeito da ecologia linguística da Guiana Francesa apenas: um terço da população fala o crioulo da Guiana Francesa, de 10% a 20% falam o crioulo haitiano, 5% são falantes dos crioulos da Martinica e Guadalupe e 1% são falantes do crioulo de Santa Lúcia.

No lado brasileiro, na região do Uaçá, no norte do estado do Amapá, os povos karipuna do Amapá e galibi-marworno têm o kheuól do Uaçá como língua materna. O povo palikur, por sua vez, devido a seu contato com ambos os povos, também compreende e emprega o kheuól do Uaçá na comunicação. Mais detalhes sobre a origem, desenvolvimento e estrutura do kheuól do Uaçá podem ser encontrados em Ferreira e Alleyne (2015). Apesar da relevância linguística dessa área por seu multilinguismo, muito pouco tem sido feito no que diz respeito à descrição das línguas ali faladas. Esse também é o caso de muitas línguas indígenas e línguas crioulas em diversas partes do mundo. É o caso das línguas minoritizadas, que não é exclusivo da fronteira-franco brasileira.

Queremos, neste texto, chamar a atenção para a importância científica e social que a descrição de línguas tem. Convidamos o leitor a olhar para o que já foi feito com o intuito de mostrar que pouco conhecemos essas línguas. Queremos também enfatizar que o ganho resultante da descrição linguística tem dois lados: o científico, visto que fará avançar o conhecimento sobre as línguas naturais e a linguagem humana, e o social, visto que esse conhecimento se torna subsídio para a promoção da educação em língua materna, e o combate a preconceitos linguísticos.

Visto que aqui nos voltaremos para duas línguas classificadas como “crioulas”, entendemos que se faz necessário também explorar essa classificação. Apesar de haver consenso sobre o fato de essas línguas serem produto do contato de línguas, não há consenso sobre muitos outros aspectos. Ainda assim, muitos manuais de Linguística ainda definem as línguas crioulas baseando-se exclusivamente em uma vertente específica que, modernamente, tem sido bastante questionada. As novas correntes de estudos das línguas crioulas têm levado em conta os muitos aspectos sócio-históricos que geralmente eram descartados na explicação a respeito da gênese dessas línguas. Assim, apesar do avanço acerca do que conhecemos e classificamos como línguas crioulas, mesmo na comunidade científica, prevalecem, de certa forma, as concepções mais tradicionais da crioulistica que veem tais línguas como “excepcionais”.

Em seguida, nos dedicaremos a conhecer essas línguas por meio das descrições disponíveis. A fim de constatar e exemplificar o estado da arte dessas descrições, nos deteremos em alguns dados da fonologia dessas línguas.

Por fim, esperamos que as reflexões trazidas no presente texto despertem inquietações na comunidade científica a ponto de motivar o engajamento em projetos que promovam a documentação e descrição das línguas crioulas faladas na fronteira franco-brasileira.

I – Línguas crioulas: o que são?

O termo “crioulo” provavelmente tem origem no português, ou espanhol, e foi em primeiro lugar usado como designação etnográfica. Os nascidos nas colônias europeias nas Américas eram assim denominados (WINFORD, 2003, p. 305; MUFWENE, 1997; CHAUDENSON; MUFWENE, 2001; PALMIÉ, 2006; STEWART, C., 2007). Com o tempo, esse termo também passou a ser usado para designar as línguas faladas por esses povos. As línguas ditas “crioulas” são o resultado do contato linguístico de variedades não padrão de línguas europeias com diversas

línguas não europeias. Essas línguas se desenvolveram entre os séculos 17 e 19 especialmente em ilhas nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

Tradicionalmente, as línguas crioulas têm sido explicadas em relação a línguas classificadas como *pidgins*. O termo *pidgin* surgiu, provavelmente, em Cantão, China, a partir de uma pronúncia alterada da palavra inglesa *business* “negócios” (COMRIE *et al.*, 1996, p. 146). Estas línguas são geralmente definidas como línguas rudimentares, menos complexas, cujo único objetivo é o de facilitar a comunicação entre dois povos que não falam a mesma língua, especialmente para fins comerciais. A partir do momento em que uma língua *pidgin* se expande e passa a ter falantes nativos, esta torna-se uma língua crioula. Assim, é comum que manuais de introdução à linguística separem as línguas *pidgins* das línguas crioulas baseando-se no argumento de que *pidgins* não têm falantes nativos, mas crioulos sim. Deste modo, tradicionalmente se apresentam as seguintes etapas que compoariam o “ciclo de vida” (ou, ciclo vital) dessas línguas: pidginização > criouliização > descriouliização (BLOOMFIELD, 1933, p. 472-474; HALL 1962; BICKERTON 1981, 1984, 1988, 1990, 1999, 2008).

Apesar do consenso sobre o fato de que línguas crioulas surgiram especialmente a partir do contato de línguas, está longe de ser consensual a explicação de como se dá o surgimento de uma língua a partir do contato de línguas. Ao longo dos anos muitas teorias surgiram com o objetivo de dar conta dessas línguas. Algumas delas são: Teoria da Monogênese (WHINNOM, 1956; TAYLOR, 1959; THOMPSON, 1961), o Bioprograma Linguístico (BICKERTON, 1981, 1983, 1984, 1988, 1990, 1999, 2008), a Hipótese da Relexificação (MUYSKEN, 1981; LEFEBVRE, 1998). O que muitas dessas teorias têm em comum é o fato de colocarem as línguas crioulas à parte das línguas não crioulas. Desse modo, tradicionalmente se tem considerado que o desenvolvimento dessas línguas se dá de maneira particular, excepcional, diferente das demais línguas. A seguir, comentamos de maneira concisa essas teorias a fim de ajudar o leitor a conhecê-las. Nosso objetivo, no entanto, é problematizar a tradição que subjaz grande parte dos estudos de línguas crioulas rea-

lizados até hoje que propagam a ideia de que línguas crioulas são excepcionais. Começemos pela teoria da monogênese.

Teoria da Monogênese: Em seu livro sobre o crioulo espanhol das Filipinas, Whinnom (1956) sugere que esse crioulo teria se formado a partir do crioulo português da ilha indonésia de Ternate, que teria sido levado às Filipinas no século XVII. Eis um trecho de Whinnom (1956, p. 9, n. 21):

The similarities in grammar and syntax, and even of vocabulary between the Spanish contact vernaculars in the Philippines and Indo-Portuguese are so many – and they are not attributable to a common substratum – that we can be quite certain that Ternateño did develop out of the common Portuguese pidgin of the Eastern Seas¹.

Contribuindo com mais dados, e revisando o trabalho de Whinnom (1956), Taylor (1959) e Thompson (1961) apontaram outras similaridades entre crioulos. Assim é que começa a tomar forma o que ficou conhecido como “Teoria da Monogênese”.

Segundo essa teoria, muitos dos *pidgins* e crioulos têm uma origem comum. Essa origem seria um *pidgin* de léxico português que surgiu no século XV, na África, e que teria sido posteriormente relexificado em *pidgins* com base em outras línguas europeias, resultando em várias das línguas crioulas conhecidas modernamente (HOLM, 2000).

Conforme comenta Couto (2002), “as ideias da monogênese e da relexificação passaram a ser uma das ideias mais atrativas da crioulistica”. Em termos simples, a hipótese da relexificação propõe a explicação de que a formação dessas línguas, que resultam do contato linguístico, se dá pela utilização do léxico de uma língua e da gramática de outra. Mais à frente, a relexificação voltará a ser abordada em detalhes.

1 As semelhanças na gramática e na sintaxe, e até mesmo no vocabulário entre os vernáculos de contato espanhóis nas Filipinas e o indo-português são tantas – e não são atribuíveis a um substrato comum – que podemos ter certeza de que o Ternateño se desenvolveu a partir do *pidgin* português comum dos mares orientais (Tradução nossa).

Hipótese do Bioprograma Linguístico: Com Bickerton (1981, 1983, 1984, 1988, 1990, 1999, 2008) nasce o que se conhece hoje como a Hipótese do Bioprograma Linguístico. Dando ênfase ao fato de as línguas crioulas terem certas características em comum, Bickerton (1984, p. 173) procura atribuir essas similaridades a um programa biolinguístico acessível às crianças que crescem numa comunidade em que há intenso contato linguístico. A ideia de ter a linguagem como parte biológica faz-nos lembrar do que já havia sugerido Chomsky (1969, 1981, 1986) sobre uma Gramática Universal. Bickerton (1983, p. 68), após comentar sobre a Gramática Universal, diz:

The evidence from creole languages suggests that first-language acquisition is mediated by an innate device of a rather different kind. Instead of making a range of grammatical models available, the device provides the child with a single and fairly specific grammatical model. It was only in pidgin-speaking communities, where there was no grammatical model that could compete with the child's innate grammar, that the innate grammar model was not eventually suppressed. The innate grammar was then clothed in whatever vocabulary was locally available and gave rise to the creole languages heard today².

DeGraff (1999) comenta que a Hipótese do Bioprograma Linguístico foi “a primeira tentativa gerativista de elucidar e explicitar a gênese dos crioulos combinando a criouliização com a aquisição de língua materna”. A hipótese de Bickerton não foi bem aceita por todos na comunidade acadêmica, incluindo o próprio DeGraff (2003, 2005) que tem rejeitado qualquer hipótese que coloque a formação de línguas crioulas como uma exceção a outras línguas.

2 As evidências advindas das línguas crioulas sugerem que a aquisição de primeira língua é mediada por um dispositivo inato de um tipo diferente. Em vez de disponibilizar uma gama de modelos gramaticais, o dispositivo fornece à criança um modelo gramatical único e bastante específico. Foi apenas em comunidades de língua *pidgin*, onde não havia nenhum modelo gramatical que pudesse competir com a gramática inata da criança, que o modelo de gramática inata não foi por fim suprimido. A gramática inata foi então revestida em qualquer vocabulário que estivesse disponível localmente e deu origem às línguas crioulas que conhecemos hoje (Tradução nossa).

Hipótese da Relexificação: O termo relexificação foi cunhado por W. Stewart (1962). Um dos trabalhos mais conhecidos dentro dessa hipótese é o de Lefebvre (1998), em que se analisa em detalhes o crioulo haitiano. Quem primeiro formulou essa hipótese, em termos formais, no entanto, foi Muysken (1981).

Muysken (1981) é conhecido por sua pesquisa sobre a media língua, um dialeto do quíchua, falado no Equador, que teve o léxico substituído pelo do espanhol. Desse modo, a Hipótese da Relexificação ajudaria a explicar o processo em que se mantém o léxico de uma língua, mas a gramática de outra.

Lefebvre (1998) explica o conceito de relexificação, conforme formalizado por Muysken (1981), da seguinte maneira:

Relexification is thus a mental process that builds new lexical entries by copying the lexical entries of an already established lexicon and replacing their phonological representations with representations derived from another language³.

Desse modo, há um léxico preexistente (da L1 dos falantes) e os falantes entram em contato com outro léxico (de uma L2-alvo). A relexificação é orientada semanticamente, sendo necessário haver relação semântica entre os itens lexicais. O que se prediz é que esses itens terão as propriedades semânticas e sintáticas de uma língua (o substrato) e a representação fonética da língua lexificadora (o superestrato).

O movimento não excepcionalista: Tradicionalmente, as línguas que resultaram do contato linguístico têm sido classificadas e explicadas por meio de teorias específicas que explícita ou implicitamente as tomam como sendo de algum modo excepcional. Ferreira e Alleyne (2015, p. 326) comentam:

³ A relexificação é, portanto, um processo mental que constrói novas entradas lexicais copiando as entradas lexicais de um léxico já estabelecido e substituindo suas representações fonológicas por representações derivadas de outra língua (Tradução nossa).

Throughout the history of Creole Linguistics, it has been assumed that creole languages (of whatever lexical base) constitute a specialised group of languages requiring special theories and principles outside the general frameworks established by the science of linguistics to deal with the languages of the world⁴.

Mais recentemente, os modelos excepcionalistas têm recebido críticas e as ideias tradicionais desses modelos têm sido repensadas. DeGraff (2005), por exemplo, traz a atenção para o início dos estudos linguísticos acerca das línguas crioulas e comenta que desde sempre se presumiu que essas línguas fossem de algum modo exóticas, excepcionais. DeGraff (2005, p. 533) comenta:

Despite its historical basis in colonialism and slavery and its scientific and sociological flaws, Creole Exceptionalism is still enshrined in the modern linguistics establishment and its classic literature⁵.

A tradição de considerar as línguas crioulas como excepcionais trouxe diversas implicações, sobretudo teóricas, para os estudos linguísticos. Por exemplo, Thomason e Kaufman (1988) propõem o conceito que ficou conhecido como *ruptura de transmissão linguística* que, de acordo com os autores, faz com que essas línguas, que se desenvolveram a partir do contato linguístico, tenham também perdido sua relação genética com as línguas que tiveram parte em sua formação.

As novas perspectivas que têm ganhado força rejeitam as explicações *sui generis* aplicadas a essas línguas e passa a vê-las sob o mesmo olhar que se tem para com as línguas que não são rotuladas “crioulas”. A partir dessa ruptura, as próprias classificações “crioulo” e “pidgin” pas-

4 Ao longo da história da crioulistica, assumiu-se que as línguas crioulas (de qualquer base lexical) constituem um grupo especializado de línguas que exigem teorias e princípios especiais fora dos quadros gerais estabelecidos pela ciência linguística para lidar com as línguas do mundo (Tradução nossa).

5 Apesar de sua base histórica no colonialismo e na escravidão e suas falhas científicas e sociológicas, o Excepcionalismo dos Crioulos ainda está consagrado no estabelecimento linguístico moderno e em sua literatura clássica (Tradução nossa).

sam a ser redefinidas. Não mais se enxergam essas classificações como etapas de um ciclo de vida pela qual essas línguas passam. Mufwene (2000, 2002, 2003) propõe que esses termos sejam vistos apenas como referentes à sócio-história dessas línguas. Trazendo a atenção para a história dos povos que falam línguas crioulas, Mufwene (2000, 2002, 2003) traça diversas semelhanças, como o fato de terem sido colônias em que a atividade primária era a plantação de cana-de-açúcar ou de arroz. A partir dessa perspectiva, o termo “crioulo” é uma designação puramente sócio-histórica, contrariando a tradição de considerar esta classificação no sentido tipológico-estrutural.

O novo olhar que muitos pesquisadores têm adotado em relação às línguas crioulas tem, sem dúvida, contribuído também para o avanço teórico da linguística e tem nos ensinado sobre mudança linguística. Mayeux (2019), em seu estudo histórico e sociolinguístico a respeito do crioulo da Luisiana, conclui sua tese dizendo:

This thesis finds that contact-induced change in Louisiana Creole does not proceed in a creole-specific fashion. It is therefore argued that language contact and change in creole languages is better characterized through existing theoretical frameworks and not through the creole-specific notion of decreolization. The intention of this thesis is not to dismiss decades of work on decreolization; rather, this thesis demonstrates that work on decreolization can be integrated into a non-creole-specific account of language contact, variation and change and so contribute to our understanding of the universal factors which modulate these phenomena⁶.

6 Esta tese constata que a mudança induzida pelo contato no crioulo da Luisiana não procede de forma específica aos crioulos. [...] O contato e a mudança linguística nas línguas crioulas são mais bem caracterizados por meio de estruturas teóricas existentes e não através de noções específicas aos crioulos, como a descrioulização. A intenção desta tese é não descartar décadas de trabalho sobre a descrioulização; em vez disso, essa tese demonstra que o trabalho sobre descrioulização pode ser integrado em um quadro que não seja específico aos crioulos para dar conta do contato, variação e mudança e, portanto, contribuir para a nossa compreensão dos fatores universais que modulam esses fenômenos (Tradução nossa).

Muito temos aprendido também com o trabalho de tipólogos que aceitam pôr de lado as concepções tradicionalmente aceitas sobre as línguas crioulas. Por exemplo, em Blasi, Michaelis e Haspelmath (2017), vemos um estudo tipológico empiricamente fundamentado que resultou no avanço da compreensão sobre as similaridades entre muitas das línguas classificadas como crioulas. Tal estudo mostrou que a maioria dessas línguas têm uma história muito parecida, especialmente no que diz respeito à sua ancestralidade linguística: são a maior parte (senão todas) resultado do contato de línguas do oeste europeu com línguas do oeste africano. Blasi, Michaelis e Haspelmath (2017) mostram que a transmissão de gramática se dá de maneira robusta mesmo no contexto em que se formaram as línguas crioulas. Esse estudo desafia as noções tão propagadas a respeito da ruptura da transmissão linguística regular, aprendizagem imperfeita e uma fase *pidgin*, que não é atestada no caso de muitos crioulos.

O trabalho de descrição dessas línguas quando feito livre de ideias preconcebidas esclarece de maneira significativa muitas questões. Para o bem da ciência, esse trabalho já começou a ser feito, e muitos são os casos em que as evidências têm apontado que estávamos errados sobre o que acreditávamos a respeito do contato de línguas. Estudos tipológicos como o de Ansaldo e Matthews (2007) já classificam como mitos muitas das ideias ainda propagadas sobre os crioulos, a saber, o mito da simplicidade, o mito da descrioulização, o mito da diacronia excepcional e outros.

Estando agora situados nos estudos das línguas crioulas, passemos a olhar mais detalhadamente para os crioulos específicos de nosso interesse.

II – As línguas crioulas da fronteira franco-brasileira

Nosso objetivo a partir daqui é trazer a atenção para alguns aspectos gerais da estrutura das línguas crioulas faladas especificamente na fronteira franco-brasileira: o crioulo da Guiana Francesa e o *kheuól* do Uaçá. Não entraremos em discussão acerca de serem variedades

de uma mesma língua ou línguas separadas. Daremos atenção especial para a fonologia dessas línguas e comentaremos sobre o estado da arte dessas descrições. Isso nos permitirá fazer considerações que julgamos importantes de serem trazidas para a discussão acadêmica e que são, por vezes, deixadas de lado.

Por meio de buscas em *sites* como o The World Atlas of Pidgin and Creole Structures Online (apics-online.info), Open Language Archives Community (language-archives.org), Ethnologue – Languages of the world (ethnologue.com) conseguimos rastrear as descrições disponíveis das línguas sobre as quais passaremos a comentar. Nos quadros a seguir (1 e 2), listamos as gramáticas e/ou dicionários disponíveis em CGF e em kheuól do Uaçá, ainda que não tenhamos conseguido acesso a todos eles.

Quadro 1

Gramáticas e Dicionário – CGF

Texto	Autor	Ano
Analyse structurale du créole guyanais	Marguerite St-Jacques Fauquenoy	1972
Structures de l'énoncé en créole guyanais	Flore Peyraud	1983
Dictionnaire créole guyanais-français	Georges Barthèlemey	1995

Quadro 2

Gramática e Dicionário – Kheuól do Uaçá

Texto	Autor	Ano
The grammar of Karipúna Creole	S. Joy Tobler	1983
Dicionário crioulo karipúna/português, português/crioulo karipúna	Alfred W. Tobler	1987

Para o crioulo da Guiana Francesa, encontramos a gramática de Marguerite St-Jacques Fauquenoy, de 1972, intitulada *Analyse structurale du créole guyanais* (*Análise estrutural do crioulo guianense*). E também a gramática de Flore Peyraud, de 1983, intitulada *Structures de l'énoncé en créole guyanais* (*Estruturas de enunciados em crioulo guia-*

nense), que consta do APiCS como “manuscrito não publicado”. Apesar dos esforços, apenas conseguimos consultar a gramática de St-Jacques Fauquenoy (1972).

Para o kheuól do Uaçá, há apenas uma gramática, disponível integralmente no *site* brasileiro do Summer Institute of Linguistics (sil-brazil.org). Trata-se da gramática de S. Joy Tobler, de 1983, intitulada *The Grammar of Karipuna Creole (A gramática do crioulo Karipuna)*. Tanto em St-Jacques Fauquenoy (1972) quanto em Tobler (1983), o foco da descrição são aspectos sintáticos. Ambas as línguas compartilham diversos aspectos com as outras variedades crioulas de base lexical francesa. São línguas de ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), têm marcadores pré-verbais de tempo, modo e aspecto, e são de morfologia isolante (cf. SZETO; LAI; ANSALDO, 2019). Focaremos no que é possível saber sobre a fonologia dessas línguas com base nas descrições a que tivemos acesso.

Queremos trazer atenção especial para a fonologia porque especialmente na fonologia podemos exemplificar o estado da arte das descrições dessas línguas. Como é o caso geral das línguas crioulas, pouco sabemos sobre a fonologia do CGF e do kheuól do Uaçá. Smith (2008, p. 98) comenta sobre o estado geral da fonologia das línguas crioulas:

The study of “Creole Phonology” could be described as a neglected field. In the sense that relatively little work of any depth has been done on the phonologies of most creole languages⁷.

Em St-Jacques Fauquenoy (1972), há um capítulo, o capítulo inicial, dedicado à fonologia da língua. Em 30 páginas, abordam-se os fonemas da língua e são fornecidos pares mínimos. Não se abordam processos fonológicos. Em duas páginas são explicitados os esqueletos silábicos possíveis, com alguns comentários a respeito da possibilida-

7 O estudo da fonologia crioula pode ser descrito como um campo negligenciado. No sentido de que relativamente pouco trabalho de qualquer profundidade já foi feito sobre as fonologias da maior parte das línguas crioulas (Tradução nossa).

de de ocorrência de certos segmentos em cada posição na sílaba. Para os dados do kheuól do Uaçá, consultamos a gramática de Tobler (1983). Essa gramática não conta com um capítulo específico de fonologia, mas ao final há um apêndice em que se registram os fonemas da língua e se fornecem pares mínimos. Não se explicam processos fonológicos da língua, apenas se registra o que seria o inventário de fonemas.

A seguir demonstramos os inventários de vogais e consoantes do CGF (Quadro 3) e do kheuól do Uaçá (Quadro 4) conforme St-Jacques Fauquenoy (1972) e Tobler (1983).

Quadro 3

Vogais do CGF e do kheuól do Uaçá

anterior	central	posterior
i		u
i, ê*		o, õ*
ε, ê**		ɔ, õ**
	a, ã	

Observação: São indicados com um asterisco os segmentos que são documentados apenas no CGF e com dois asteriscos os segmentos atestados apenas no kheuól do Uaçá.

Quadro 4

Consoantes do CGF e do kheuól do Uaçá

Oclusivas:	p b, t d, k g
Fricativas:	f v, s z, ʃ ʒ, ɣ*, h**
Africadas:	tʃ dʒ**
Nasais:	m, n, ɲ*, ŋ
Líquidas:	w, l, r**, j

Observação: São indicados com um asterisco os segmentos que são documentados apenas no CGF e com dois asteriscos os segmentos atestados apenas no kheuól do Uaçá.

Apesar dos nossos esforços para encontrar estudos que tenham verificado essas descrições, como, por exemplo, estudos de fonética acústica, nada encontramos. Assim, entendemos que a descrição da fonologia dessas línguas como que parou no tempo. Após os trabalhos de St-Jacques Fauquenoy (1972) e Tobler (1983), que são descrições impressionísticas do que seriam os inventários de fonemas dessas línguas, ninguém mais se debruçou sobre sua fonologia. Não pudemos encontrar nem mesmo trabalhos “puramente fonológicos”, por assim dizer, dessas línguas.

Tal cenário demonstra não apenas que Smith (2008, p. 98) tem razão em comentar que a fonologia das línguas crioulas tem sido negligenciada, mas evidencia que simplesmente não conhecemos suficientemente a fonologia dessas línguas. Não temos como comentar sobre os processos fonológicos que ocorrem nelas uma vez que simplesmente o que temos são inventários de fones/fonemas que pouco nos ensinam. Justamente porque não as conhecemos bem é que muitos as têm classificado como irregulares. Tinelli (1974, p. 343), escrevendo sobre a nasalidade no crioulo haitiano, faz o seguinte comentário geral sobre os estudos fonológicos das línguas crioulas:

*The systemic distribution of nasality in creoles is commonly described as anarchic, confusing, and difficult to account for, synchronically and historically. The implicit conclusion is that creolization is a special type of evolution, one of whose main characteristics is extreme irregularity*⁸.

Ora, enquanto conhecemos bem a fonologia de línguas como o francês e o português brasileiro que dispõem, diacrônica e sincronicamente, de documentação, descrições empiricamente alicerçadas, am-

8 A distribuição sistêmica da nasalidade nos crioulos é comumente descrita como anárquica, confusa e difícil de explicar, sincrônica e historicamente. A conclusão implícita é que a crioulização é um tipo especial de evolução, que tem como uma das principais características a extrema irregularidade (Tradução nossa).

plas discussões em diversos modelos teóricos, e estudos sociolinguísticos, não dispomos de nada disso para essas línguas.

A documentação e descrição das línguas naturais são contribuições de significativa importância, tanto para o plano científico quanto para o social. No plano científico a descrição de línguas naturais tem o importante papel de nos ajudar a entender o maior número possível de sistemas linguísticos a partir dos quais poderemos refutar ou alicerçar hipóteses e teorias diversas. Ainda assim, de modo geral, ainda há muito que fazer. Das aproximadamente 7 mil línguas faladas hoje, estima-se que temos descrições abrangentes de aproximadamente um terço dessas línguas somente (BAKKER, 2011, p. 101-102). Para o caso específico das línguas de contato, visto que são muitas as questões que têm sido levantadas a seu respeito, a descrição dessas línguas agregará aos debates (sobretudo teóricos) acerca dessas línguas.

Assim como a documentação possibilita a descrição e a pesquisa sobre os sistemas linguísticos, a pesquisa possibilita, entre outras coisas, a educação. Conforme comentaremos a seguir, o uso de muitas dessas línguas minoritarizadas se restringe ao ambiente familiar e carrega um estigma que faz com que mesmo seus falantes alimentem e propaguem crenças de inferioridade. Passaremos a comentar de maneira geral o quadro em que essas línguas estão inseridas no que diz respeito à educação. Esperamos que nosso ponto até aqui tenha ficado claro: conhecemos muito pouco sobre essas línguas e precisamos conhecê-las mais, para o bem da ciência, e para o bem da sociedade, especialmente no âmbito da educação em língua materna.

III – Línguas crioulas e a educação formal

No que diz respeito a questões relacionadas à educação, as comunidades onde se falam línguas crioulas (e *pidgins*) compartilham de cenários muito parecidos, para não dizer idênticos. Mesmo onde tais línguas são reconhecidas oficialmente, elas não são empregadas no sistema educacional básico ou superior. Craig (2008) divide as situações educacionais comuns em comunidades crioulófonas em dois tipos:

- **Tipo 1:** Situações em que o *pidgin*/crioulo existe na mesma comunidade linguística da língua de superestrato com que o *pidgin*/crioulo tem relação lexical.
- **Tipo 2:** Situações em que as bases linguísticas do *pidgin*/crioulo não são relacionadas com a(s) língua(s) oficial(is) da comunidade de fala.

Para os crioulos aqui analisados, nota-se que cada um cabe em um tipo diferente. Levando em conta que tanto o CGF como o *kheuól* do Uaçá são reconhecidos como crioulos de base lexical francesa, temos o CGF como parte do Tipo 1, visto que coexiste com o francês, única língua oficial da Guiana Francesa, e o *kheuól* como do Tipo 2, uma vez que está em território brasileiro, que não tem o francês como língua oficial.

Ainda que muitos estudos enfatizem e demonstrem os benefícios de a educação ser feita em língua materna, e igualmente apontem os prejuízos de quando isso não é feito, muitas das línguas minoritizadas, como é o caso das línguas crioulas, carregam um estigma que impede seu emprego na educação formal (cf. KEPHART, 1992; SIEGEL, 1999; DeGRAFF, 2017). O estigma é, muitas vezes, parte das crenças dos próprios falantes dessas línguas, visto que foram levados a crer que falam forma corrompidas de línguas europeias. Schieffelin e Doucet (1994, p. 181, 187) comentam:

France not only left its language in its colonies, but French colonists transmitted broadly shared social and linguistic ideologies that have had similar repercussions regarding attitudes toward varieties of languages spoken there, including the creoles. [...] The notion that the French language is superior to all others was transmitted to the French colonies and survived in the minds and practices of both the ex-colonizers and ex-colonized⁹.

9 A França não só deixou sua língua em suas colônias, mas os colonizadores franceses transmitiram amplamente ideologias sociais e linguísticas que tiveram repercussões semelhantes em relação às atitudes em relação às variedades de línguas faladas nessas colônias, incluindo os crioulos. [...] A noção de que a língua francesa é superior a todas as outras foi transmitida às colônias francesas e sobreviveu nas mentes e práticas dos ex-colonizadores e ex-colonizados (Tradução nossa).

Mesmo na literatura científica atual da Linguística ainda se propagam ideias que põem os crioulos à parte dos não crioulos, reforçando que tais línguas são menos complexas e, portanto, limitam a possibilidade de expressão de pensamentos complexos. A título de exemplo, em seu manual de introdução à Linguística, Dixon (2010), falando sobre línguas crioulas, diz que “dentre os crioulos mais bem documentados, nenhum se equipara à complexidade – ou ao poder comunicativo – de uma língua não-crioula”. Craig (2008, p. 599) reporta o caso de um professor de matemática em nível universitário que afirma que as limitações de seus alunos de matemática na Jamaica “se devem a seu crioulo [...] que os impede de pensar de maneira eficiente”.

Para o caso das línguas de interesse especial aqui, a saber, o CGF e o kheól do Uaçá, não pretendemos fazer uma descrição detalhada do contexto educacional dessas línguas, mas interessa-nos comentar de maneira geral sobre a educação nas comunidades que falam essas línguas. No caso do kheuól do Uaçá, comentamos a respeito de um projeto recente de documentação e valorização linguística que resultou em materiais didáticos. Para uma visão geral de assuntos pertinentes a educação em sociedades crioulófonas, veja Migge, Léglise (2010).

Migge e Léglise (2012) comentam que apesar de a notável diversidade étnica e linguística da Guiana Francesa chamar a atenção de pesquisadores das Humanidades e Ciências Sociais, “o impacto das pesquisas é surpreendentemente pouco refletido no setor público em que continua a dominar o Francês europeu e a cultura francesa”. Migge e Léglise (2012) reportam que até 1951 (ano em que foi promulgada a Lei Deixonne) o governo francês não reconhecia grupos linguísticos e culturais minoritários de seu território. Em 1982, devido à *Circulaire Savary*, uma lei educacional especial, passou a ser possível incluir uma pequena carga horária de ensino de línguas e culturas regionais. Assim, algum tempo depois, no caso da Guiana Francesa, o CGF foi integrado na educação por meio da matéria “Línguas e culturas regionais”, que foi introduzida no currículo escolar em 1986.

Do lado brasileiro também há iniciativas que promovem o uso do kheuól do Uaçá, e sua desestigmatização, para o uso na educação bá-

sica. Em 2007 a Universidade Federal do Amapá (Unifap) criou o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) a fim de fomentar a educação em nível superior de professores indígenas que atuam em suas comunidades, entre elas os povos karipuna e galibi-marworno que compartilham o kheuól do Uaçá. Uma descrição detalhada dos esforços dos projetos desenvolvidos em prol da valorização dessas línguas pode ser encontrada em Campetela *et al.* (2017).

Um dos projetos mais recentes realizados é o projeto “Valorização das línguas crioulas do Norte do Amapá”, coordenado pela professora Gélsama Mara Ferreira dos Santos, da Unifap, de 2017 a 2019. Deste projeto resultaram quatro livros diferentes, dois didáticos e dois paradidáticos, que foram distribuídos aos professores que poderão empregá-los em suas aulas. A ortografia foi adaptada para contemplar as diferenças dialetais entre os karipuna e os galibi-marworno. Os livros paradidáticos registram em kheuól do Uaçá as narrativas históricas desses povos. Também se produziram dois vídeos documentais que apresentam e documentam o uso do kheuól do Uaçá pelos dois povos. Os detalhes sobre esse projeto, bem como os materiais que dele resultaram, estão disponíveis em uma página criada para isso cujo *link* para acesso é: <http://projetolinguascrioulas.blogspot.com>.

Conclusão

Com respeito aos crioulos falados na fronteira franco-brasileira, em especial os dois que aqui discutimos com maior ênfase, a saber, o crioulo da Guiana Francesa e o kheuól do Uaçá, ainda há muito a documentar e há muito a fazer em termos de descrição fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática.

Conforme se viu, existem muitas questões abertas no debate instaurado sobre as línguas crioulas. O caminho para responder a essas muitas questões precisa ser o da descrição linguística, uma vez que ainda sabemos muito pouco a respeito dessas línguas. A descrição linguística contribui não apenas para o avanço do conhecimento que temos acerca de uma língua em particular, mas também tem a importância

e contribuição maior de agregar conhecimento aos estudos da linguagem, da cognição humana, de maneira geral.

Além do impacto científico positivo que resulta da descrição de línguas, há também seu impacto social. A documentação abre a possibilidade para a descrição linguística, e, por sua vez, a descrição linguística abre oportunidades para a ciência da linguagem dar sua contribuição social no plano da educação, por exemplo. É por meio do conhecimento produzido acerca dessas línguas que se torna possível, entre outras coisas, a preparação de materiais didáticos que servem de auxílio para o ensino em língua materna. É por meio da ciência linguística que podemos combater preconceitos linguísticos amiúde enraizados nos próprios falantes, uma vez que foram induzidos à crença de que suas línguas são menores em tudo: menos importantes, menos complexas, com menor poder de comunicação.

Referências

- ANSALDO, U.; MATTHEWS, S. Deconstructing creole: the rationale. *In*: ANSALDO, U.; MATTHEWS, S.; LIM, L. (ed.). **Deconstructing creole**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 1-18.
- BAKKER, D. Language sampling. *In*: JUNG SONG, J. (ed.). **The Oxford Handbook of Linguistic Typology**. Oxford: OUP, 2011. p. 100-127.
- BARTHÉLEMY, G. **Dictionnaire créole guyanais-français**. Matoury: Ibis Rouge, 1995.
- BICKERTON, D. **Roots of language**. Ann Harbor MI: Karoma, 1981.
- BICKERTON, D. Creole languages. **Scientific American**, 249(1), pp. 116-122, 1983. DOI: 10.1038/scientificamerican0783-116.
- BICKERTON, D. The language bioprogram hypothesis. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 7, p. 173-203, 1984.
- BICKERTON, D. Creole languages and the Bioprogram. *In*: NEWMAYER, F. (ed.). **Linguistics: The Cambridge survey**, v. 2, p. 268-284. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BICKERTON, D. **Language and species**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

BICKERTON, D. How to acquire language without positive evidence: What acquisitionists can learn from Creoles. *In*: DeGRAFF, M. (ed.). **Language creation and language change**: Creolization, diachrony and development. Cambridge: MIT Press, 1999. p. 49-74.

BICKERTON, D. **Bastard tongues**: A trail-blazing linguist finds clues to our common humanity in the world's lowliest languages. New York: Hill and Wang, 2008.

BLASI, D. E.; MICHAELIS, S. M.; HASPELMATH, M. Grammars are robustly transmitted even during the emergence of creole languages. **Nat Hum Behav**, v. 1, p. 723-729, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0192-4>. Acesso em: 15 abr. 2021

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: H. Holt and Company, 1933.

CAMPETELA, C.; SANTOS, G. M. F.; SILVA, E. B.; SILVA, G. R. da. Documentação linguística, pesquisa e ensino: revitalização no contexto indígena do norte do Amapá. **Revista Lingüística**, v. 13, n. 1, p. 151-167, jan. 2017.

CHAUDENSON, R.; MUFWENE, S. **Creolization of language and culture**. London: Routledge, 2001.

CHOMSKY, A. N. **The acquisition of syntax in children from 5 to 10**. Cambridge: MIT Press, 1969.

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

CHOMSKY, A. N. **Knowledge of language**: its nature, origin, and use. New York: Praeger, 1986.

COMRIE, B.; MATTHEWS, S.; POLINSKY, M. (ed.). **The Atlas of Languages**: the origin and development of languages throughout the World. New York: Facts on File, Inc., 1996.

COUTO, H. H. do. **Contato interlingüístico**: da interação à gramática. 2. ed. Universidade de Brasília: Brasília, 2017.

CRAIG, D. Pidgins/creoles and education. *In*: KOUWENBERG, S.; SINGLER, J. V. **The handbook of pidgin and creole studies**. Nova Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 2008.

DeGRAFF, M. **Language creation and language change: creolization, diachrony and development**. Cambridge: MIT Press, 1999.

DeGRAFF, M. Against creole exceptionalism. **Language**. v. 79, p. 391-410, 2003.

DeGRAFF, M. Linguists most dangerous myth: the fallacy of creole exceptionalism. **Language in society**, v. 34, n. 04, 2005.

DeGRAFF, M. La langue maternelle comme fondement du savoir: l'initiative MIT-Haïti: vers une éducation en créole efficace et inclusive. **Revue transatlantique d'études suisses**, 2017.

DIXON, R. M. W. **Basic linguistic theory**. v. 1: Methodology. Oxford: Oxford University Press, 2010.

FERREIRA, J.-A.; ALLEYNE, M. 15. **Comparative perspectives on the origins, development, and structure of Amazonian (Karipúna) french creole**. 2015. DOI: 10.1075/cll.32.19fer.

HALL, R. A. Jr. The life cycle of pidgin languages. **Lingua**, v. 11, p. 151-156, 1962.

HOLM, J. **An introduction to pidgins and creoles**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KEPHART, R. Reading creole english does not destroy your brain cells. *In*: SIEGEL, J. (ed.). **Pidgins, creoles, and nonstandard dialects in education**. Melbourne: Applied linguistics Association of Australia, 1992. p. 67-76.

LEFEBVRE, C. **Creole genesis and the acquisition of grammar: the case of Haitian Creole**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MAYEUX, O. **Rethinking decreolization: Language contact and change in Louisiana creole** (Doctoral thesis), 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17863/CAM.41629>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MIGGE, B.; LÉGLISE, I. Integrating Local Languages and Cultures into the Education System of French Guiana: A Discussion of current programs and initiatives. *In*: MIGGE, B.; LÉGLISE, I.; BARTENS, A. (coord.). **Creoles in**

education: An appraisal of current programs and projects. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

MIGGE, B.; LÉGLISE, I. **Exploring language in a multilingual context:** variation, interaction, and ideology in language documentation. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MUFWENE, S. Jargons, pidgins, creoles, and koines: What are they? *In:* SPEARS, A.; DONALD WINFORD, D. (ed.). **The structure and status of pidgins and creoles.** Amsterdam: John Benjamins, 1997. p. 35-70.

MUFWENE, S. Creolization is a social, not a structural, process. *In:* Neumann-Holzschuh, I.; Schneider, Edgar (eds.). **Degrees of Restructuring in Creole Languages.** Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MUFWENE, S. Pidgin and Creole Languages. *In:* SMERLSER, N. J.; BALTES, P. B. (eds.) **International encyclopedia of the social and behavioral sciences.** Elsevier, 2002.

MUFWENE, S. **Genetic linguistics and genetic creolistics.** Short note. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 18, pp. 273-288, 2003.

MUYSKEN, P. C. **Halfway between Quechua and Spanish:** the case for relexification. *In:* HIGHFIELD; VALDMAN (eds.), *Historicity and variation in creole studies.* Ann Arbor: Karoma Publishers, 1981.

PALMIÉ, S. Creolization and its discontents. **Annual review of anthropology.** v. 35, p. 433-456, 2006.

PEYRAUD, F. **Structures de l'énoncé en créole guyanais.** Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle. Manuscrito não publicado, 1983.

SCHIEFFELIN, Bambi; DOUCET, Rachele. The "Real" Haitian Creole: Ideology, Metalinguistics, and Orthographic Choice. **American Ethnologist.** Vol. 21, pp. 176-200, 1994 DOI: 10.1525/ae.1994.21.1.02a00090.

SMITH, N. Creole Phonology. *In:* KOUWENBERG, S.; SINGLER, J. V. **The handbook of pidgin and creole studies.** Nova Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 2008.

ST-JACQUES FAUQUENOY, M. **Analyse structurale du créole guyanais.** Paris: Klincksieck, 1983 [1972].

STEWART, C. **Creolization**: history, ethnography, theory. Walnut Creek: Left Coast Press, 2007.

STEWART, W. A. Creole languages in the Caribbean. *In*: RICE, F. A. (ed.). **Study of the role of second languages in Asia, Africa, and Latin America**. Center for Applied Linguistics, Washington, p. 34-53, 1962.

SIEGEL, Jeff. Stigmatized and standardized varieties in the classroom: Interference or separation? **TESOL Quarterly**, v. 33, p. 701-28, 1999.

SZETO, P. Y.; LAI, J.; ANSALDO, U. **Creole typology is analytic typology**. v. 3, p. 89-119, 2019. DOI: 10.1075/le.17003.sze.

TAYLOR, D. R. On function words versus form in “non-traditional” languages. **Word**, v. 15, p. 485-9, 1959.

THOMASON, S.; KAUFMAN, T. **Language contact, creolization, and genetic linguistics**. Berkeley: University of California Press, 1988. xiii+411p.

THOMPSON, R. W. A note on some possible affinities between the creole dialects of the Old World and those of the New. **Le Page**, p. 107-13, 1961.

TINELLI, H. Generative and creolization processes: Nasality in Haitian Creole. **Lingua**, n. 33, p. 343-366, 1974.

TOBLER, A. W. **Dicionário crioulo karipúna/português português/karipúna**. Summer Institute of Linguistics, Brasília, DF, 1987.

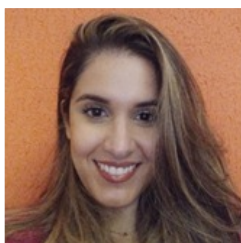
TOBLER, S. J. **The grammar of karipúna creole** [Série Linguística 10]. Brasília: SIL, 1983.

WHINNOM, K. **Spanish contact vernaculars in the Philippine Islands**. Hong Kong: University Press, 1956.

WINFORD, D. **Introduction to contact linguistics**. Nova Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 2003.

OS ORGANIZADORES - AUTORES

Les organisateurs - auteurs

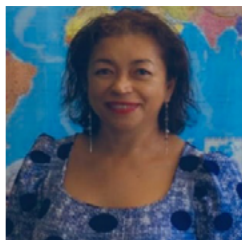


Marina Mello de Menezes Felix de Souza é professora e pesquisadora visitante da Universidade Federal do ABC (UFABC). Fez Doutorado em Estudos de Linguagem, com estágio-sanduíche na Université Rennes II, e Mestrado em Linguística, com estágio-sanduíche na Aix-Marseille Université, ambos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É vice-líder do Grupo de Pesquisa Interinstitucional da América

Francófona (PIAF) e pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LABPEC-UFF). Foi diretora da Associação dos Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro (APFERJ), coordenadora de língua francesa da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e docente do Colegiado de Letras da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e do Centro de Línguas e Culturas (PULE/PROLEM) do Instituto de Letras da UFF. Sua área de estudos é o Ensino de Línguas Estrangeiras, a Educação Linguística, a Política Linguística, o Direito e o Contato Linguístico.

Marina Mello de Menezes Felix de Souza est professeure et chercheuse invitée à l'université fédérale de l'ABC (UFABC). Elle a réalisé son doctorat en Sciences du langage, avec un stage de recherche à l'université Rennes II, et son master en Linguistique, avec un stage de recherche à l'université Aix-Marseille, à l'université fédérale Fluminense (UFF). Elle est co-responsable du Groupe de recherche interinstitutionnel de l'Amérique francophone (PIAF) et chercheuse au sein du Laboratoire de recherches en contact linguistique (LABPEC-UFF). Elle a été directrice de l'Association des professeurs de français de l'État de Rio de Janeiro (APFERJ), coordinatrice des cours de français de la Fondation municipale pour l'éducation (FME) de Niterói et enseignante membre du conseil du département de lettres de l'université de l'État de l'Amapá (UEAP) et du Centre des langues et cultures (PULE/PROLEM) de la faculté de lettres

de l'UFF. Ses domaines d'études portent sur l'enseignement des langues étrangères, l'éducation linguistique, la politique linguistique, le droit et le contact linguistique.



Atilas Cardozo é Assessora técnica do Reitor da Academia da Guiana e Diretora do Serviço de Cooperação Educacional Europeia e Internacional do Ministério da educação, na França. Licenciada em Literatura, Língua e Cultura portuguesa (LLCE) pela Universidade das Antilhas e da Guiana (UAG), obteve o grau de mestre em Estudos portugueses na Universidade da Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Atualmente é doutoranda em Ciências da educação na Universidade de Lille. Coordena e forma os examinadores de língua estrangeira para o diploma DCL (Diploma de competência em língua, do Ministério da educação), na França. Seus interesses de pesquisa são: Formação de professores, Sociologia da educação, Ensino de línguas estrangeiras e Ensino em contexto multilíngue.

Atilas Cardozo est conseillère technique du recteur de l'académie de Guyane et directrice du service de la coopération éducative européenne et internationale du ministère de l'Éducation, en France. Diplômée en Littérature, langue et culture portugaises (LLCE) de l'université des Antilles et de la Guyane (UAG), elle a obtenu son master II en Études lusophones à l'université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Actuellement, elle est doctorante en sciences de l'éducation, à l'université de Lille. Est coordinatrice et formatrice d'examineurs de langue étrangère du diplôme DCL (Diplôme en compétence en langue) du ministère de l'Éducation national français. Ses intérêts de recherche portent sur la formation des enseignants, la sociologie de l'éducation, l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement en contexte multilingue.



Rosuel Lima-Pereira é docente de Civilização brasileira na Universidade da Guiana, França ultramarina. Desde 2012, é doutor em Estudos ibéricos e Ibero-americanos pela Escola doutoral Montaigne Humanidades, Universidade de Bordeaux-Montaigne, na França. Também é Doutor em História Cultural por revalidação de diploma pela Universidade estadual de Campinas (UNICAMP), em São Paulo. Entre 2003 e 2008,

ele foi professor e leitor do Reitor na Universidade Paul Valéry-Montpellier 3, e

leitor e ATER (Adido temporário de investigações) na Universidade Bordeaux-Montaigne, na França. Sua área de estudos é o Imaginário, as Representações, as Crenças ameríndias e afro-brasileiras, o Sincretismo religioso, a Formação da identidade brasileira e as Questões transfronteiriças franco-brasileiras.

Rosuel Lima-Pereira est maître de conférences en civilisation brésilienne à l'université de Guyane, en France d'outre-mer. Depuis 2012, il est docteur en Études ibériques et ibéro-américaines de l'école doctorale Montaigne Humanités, de l'université Bordeaux-Montaigne, en France. Il est aussi docteur en Histoire culturelle par revalidation de diplôme par l'université d'État de Campinas (UNICAMP) à São Paulo. Entre 2003 et 2009, il a été professeur et lecteur de portugais à l'université Paul Valéry-Montpellier 3 ainsi que lecteur et ATER (Attaché de recherches temporaires), à l'université Bordeaux-Montaigne, na França. Ses travaux de recherches portent sur l'imaginaire, les représentations, les croyances amérindiennes et afro-brésiliennes, le syncrétisme religieux, la formation de l'identité brésilienne et les questions transfrontalières franco-brésiliennes.



Telma Pereira é professora e pesquisadora do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Fez a Graduação em Letras (Licenciatura em Português-Francês) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Presidiu a Associação de Professores

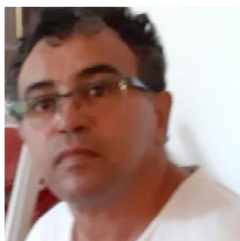
de Francês do Estado do Rio de Janeiro (APFERJ); foi membro da direção da Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF) e da Diretoria da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). É líder do Grupo de Pesquisa Interinstitucional da América Francófona (PIAF) e vice-líder do grupo de pesquisa Laboratório de pesquisas em contato linguístico – LABPEC-UFF. Sua área de estudos é a avaliação de políticas linguística a educação bilíngue e o contato linguístico.

Telma Pereira est enseignante-chercheuse à la faculté de lettres de l'université fédérale Fluminense (UFF). Titulaire d'une licence en Lettres (portugais-français) à l'université fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ) et d'un master en Lettres à l'université de l'État de Rio de Janeiro (UERJ), elle est docteur en Lettres de l'université pontificale catholique de Rio de Janeiro

(PUC-Rio). Elle a présidé l'Association des professeurs de français de l'État de Rio de Janeiro (APFERJ) et a été membre du conseil d'administration de la Fédération brésilienne des professeurs de français (FBPF) et de la direction de l'Association brésilienne de linguistique (ABRALIN). Elle est responsable du Groupe de recherche interinstitutionnel de l'Amérique francophone (PIAF) et co-responsable du groupe de recherche du Laboratoire de recherches en contact linguistique (LABPEC-UFF). Ses études portent sur l'évaluation des politiques linguistiques, l'éducation bilingue et le contact linguistique.

SOBRE OS AUTORES

À propos des auteurs



Abdelhak Qribi é docente, com HDR (Habilitação para Dirigir Pesquisas), em Ciências da educação no Instituto Nacional Superior de Ensino (INSPE), junto à Universidade da Guiana. Em 1995, defendeu sua tese em Ciências da educação na Universidade de Nancy 2. Desde 2008, também é doutor em Psicologia do desenvolvimento pela Universidade de Toulouse – Jean Jaurès. É autor de várias publicações em revistas científicas em Humanidades. Suas pesquisas centram-se nas práticas educativas parentais no contexto da imigração, assim como na socialização e construção da identidade das pessoas.

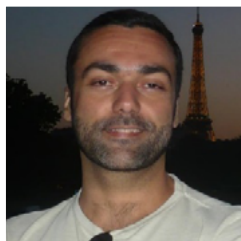
Abdelhak Qribi est maître de conférences, HDR (Habilitation à diriger des recherches), en sciences de l'éducation à l'Institut national supérieur du professorat (INSPE), auprès de l'université de Guyane. En 1995, il a soutenu sa thèse en Sciences de l'éducation à l'université de Nancy 2. Depuis 2008, il est aussi docteur en psychologie du développement de l'université de Toulouse-Jean Jaurès. Il est l'auteur de plusieurs publications dans des revues scientifiques en sciences humaines. Ses travaux portent sur les pratiques éducatives parentales dans le contexte de l'immigration, ainsi que sur la socialisation et la construction de l'identité des personnes.



Aldenice de Andrade Couto é docente adjunta de Francês como língua estrangeira no Departamento de letras e artes da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Licenciada em Letras, especialista em Língua portuguesa e francesa pela UNIFAP. Obteve seu título de Mestra em Linguística aplicada pela Universidade de Brasília (UNB). Atualmente é doutoranda em Língua e cultura, na área de Linguística aplicada pela

Universidade Federal da Bahia (UFBA) e responsável pelo Grupo de pesquisa do Núcleo Amapaense de Pesquisa em Línguas e Literaturas Estrangeiras (NAPLLE). Os seus interesses de pesquisa são Línguas estrangeiras e Formação inicial de professores de línguas estrangeiras.

Aldenice de Andrade Couto est enseignante de français langue étrangère au département des lettres et des arts de l'université fédérale de l'Amapá (UNIFAP). Elle est titulaire d'une licence en Lettres et d'un master en Langue portugaise et française à l'UNIFAP. Elle a également obtenu un master II en Linguistique appliquée à l'université de Brasilia (UNB). Elle est actuellement doctorante en Langue et culture, dans le domaine de la linguistique appliquée, à l'université fédérale de Bahia (UFBA) et responsable du groupe de recherche du Centre amapaense de recherche en langues et littératures étrangères (NAPLLE). Ses recherches portent sur les langues étrangères et la formation initiale des professeurs de langues étrangères.



Arnaldo Rosa Vianna Neto é Professor associado de Literatura francesa, Literatura francófona e de Língua francesa na Universidade federal fluminense (UFF). Atualmente, coordena o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI-PORTUGAL/CAPES) entre a UFF e a Universidade do Porto. É Pós-doutor em Literatura comparada junto ao Programa de pós-graduação em letras neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Desde 2003, Arnaldo Vianna é doutor em Letras, com especialidade em Literatura comparada, pela UFF. Suas pesquisas são na área da Linguística, Letras, Literaturas francesas, estrangeiras modernas e comparadas.

Arnaldo Rosa Vianna Neto est professeur de littérature française, de littératures francophones et de langue française à l'université fédérale Fluminense (UFF). Il coordonne actuellement le programme de licences internationales (PLI-PORTUGAL/CAPES) entre l'UFF et l'université de Porto. Il a fait un post-doctorat en Littérature comparée au sein du programme de troisième cycle en lettres néo-latines de l'université fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ). Depuis 2003, Arnaldo Vianna est titulaire d'un doctorat en littérature comparée de l'UFF. Ses recherches se situent dans le domaine de la linguistique, des lettres, de la littérature française et de la littérature étrangère moderne et comparée.



Audrey Debibakas é professora adjunta na Universidade da Guiana, nas áreas da literatura francesa e das literaturas francófonas. É doutora em Literatura e civilização francesas na Universidade Sorbonne Nouvelle (Paris 3) e membro do laboratório Migrações, Interculturalidade e Educação na Amazônia (MINEA). Trabalha principalmente sobre as temáticas da geografia literária e sobre o invisível e o indizível da memória no espaço caribenho.

Audrey Debibakas est maître de conférences à l'université de Guyane, dans les domaines de la littérature française et francophone. Elle est docteure en Littérature et civilisation françaises de l'université Sorbonne Nouvelle (Paris 3). Membre du laboratoire Migrations, interculturalité et éducation en Amazonie (MINEA), elle travaille principalement sur les thématiques de la géographie littéraire, ainsi que sur l'invisible et l'indicible de la mémoire dans l'espace caribéen.



Bruno Pinto Silva é pesquisador no programa de PhD em Linguística da University of New Mexico, Albuquerque, EUA (2022-atual). É Mestre em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Tradução e Interpretação pela Universidade Nove de Julho. Sua experiência profissional abrange a tradução/interpretação, consultoria linguística, descrição e documentação linguística. Tem trabalhado especialmen-

te com línguas rotuladas “crioulas”. Seus interesses de pesquisa são a Tipologia Linguística, a Linguística de Contato, a Sociolinguística, a Linguística Histórica e o Bi/Multilinguismo

Bruno Pinto Silva est chercheur dans le programme de doctorat en linguistique à l'University of New Mexico, Albuquerque, États-Unis (2022-présent). Il est titulaire d'une maîtrise en linguistique de la Faculté de philosophie, lettres et sciences humaines de l'Université de São Paulo (USP), à São Paulo, SP. Baccalauréat en traduction et interprétation de l'Université Nove de Julho. Son expérience professionnelle couvre la traduction/interprétation, le conseil linguistique, la description et la documentation linguistique. Il a travaillé notamment avec des langues étiquetées « créoles ». Ses intérêts de recherche sont la typologie linguistique, la linguistique de contact, la sociolinguistique, la linguistique historique et le bi-multilinguisme.



Carolina Vanso França possui bacharelado e licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com ênfase em História Cultural e Social. Especialista em História, Sociedade e Cultura pela mesma universidade. É bacharela em Letras pela Universidade de São Paulo. Em 2018, foi *Assistante de Langue Vivante Etrangère* (ALVE) no *Lycée Mélkior-Garré*, em Caiena, na Guiana Francesa. Seus interesses

de pesquisa envolvem intersecções entre língua e literatura, incluindo a digital, a intermedialidade, a tradução literária, a intercompreensão em línguas românicas, os multiletramentos na educação linguística. É membro dos Grupos de Estudo *En développement... en scène* e *Tradução em Relação*.

Carolina Vanso França est titulaire d'une licence en Histoire obtenue à l'université pontificale catholique de São Paulo, avec une spécialité en Histoire culturelle et sociale. Elle possède aussi un master en Histoire, société et culture de la même université. Elle est titulaire d'une licence en Lettres de l'université de São Paulo. En 2018, elle a été Assistante de langue vivante étrangère (ALVE) au lycée Mélkior-Garré, à Cayenne, en Guyane française. Ses intérêts de recherche portent sur les intersections entre langue et littérature, y compris la littérature numérique, l'intermédialité, la traduction littéraire, l'intercompréhension entre langues romanes, les multilittératies dans l'enseignement-apprentissage des langues. Elle est membre des groupes d'étude *En développement... en scène* et *Traduction en Relation*.



Ilma de Andrade Barleta é docente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em Macapá. Graduada em Pedagogia pela UNIFAP, obteve seu título de mestre em Desenvolvimento Regional pela UNIFAP, e seu título de doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); fez seu estágio pós-doutoral na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Sua experiência profissional abrange o ensino (Fundamental e Superior) em escolas públicas da rede estadual de ensino do Amapá

e a coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAP. Atua na área da Educação, com foco na subárea das políticas educacionais. Os seus interesses de pesquisa são: gestão e financiamento da educação básica; trabalho e valorização docente; Estado e políticas públicas educacionais.

Ilma de Andrade Barleta est professeure à l'université fédérale de l'Amapá (UNIFAP), à Macapá. Titulaire d'une licence en Pédagogie de l'UNIFAP, elle a obtenu son master en Développement régional à l'UNIFAP et son doctorat en Éducation à l'université fédérale de Pará (UFPA); elle a fait son stage postdoctoral à l'université fédérale de la Frontière Sud (UFFS). Ses expériences professionnelles englobent l'enseignement (primaire et supérieur) dans les écoles publiques du réseau d'enseignement de l'État de l'Amapá et la coordination au sein du programme d'études en deuxième et troisième cycles en éducation à l'UNIFAP. Elle travaille dans le domaine de l'éducation, plus spécifiquement dans le sous-domaine de la politique éducative. Ses intérêts de recherche portent sur la gestion et le financement de l'enseignement primaire et secondaire, le travail et la valorisation des enseignants ainsi que l'État et les politiques publiques éducatives.



Jaqueline Nascimento da Silva Reis é docente na Escola Estadual Professor Lucimar Amoras Del Castillo (EEPLADC), em Macapá. Licenciada em Letras (Francês), especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas e mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá. Sua experiência profissional abrange os ensinos Fundamental e Médio, em escolas públicas da rede estadual de ensino do Amapá.

Atua nas áreas de Língua Francesa e Itinerários Formativos das Linguagens. Os seus interesses de pesquisa são: Ensino de Línguas Estrangeiras; Práticas Teatrais e o ensino do FLE; Linguística Aplicada; Políticas Linguísticas em regiões de fronteira; Educação Bilíngue; Políticas Educacionais.

Jaqueline Nascimento da Silva Reis est enseignante à l'école d'État Professeur Lucimar Amoras Del Castillo (EEPLADC), à Macapá. Diplômée en Lettres (français), elle est aussi titulaire d'un master en Linguistique appliquée et enseignement des langues et d'un master II en Éducation par l'université fédérale de l'Amapá. Elle a des expériences professionnelles dans les écoles publiques de l'enseignement primaire et secondaire de l'État de l'Amapá et elle travaille dans les domaines de la langue française et des itinéraires de formation en langues. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement des langues étrangères, les pratiques théâtrales et l'enseignement du FLE, la linguistique appliquée, les politiques linguistiques dans les régions frontalières, l'enseignement bilingue et les politiques éducatives.



José Guilherme dos Santos Fernandes é Professor Associado e pesquisador no Programa de pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) na Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) e Mestrado em Teoria Literária pela UFPA e Doutorado em Letras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Nacional de Três de Fevereiro (UNTREF), em Buenos Aires, Argentina. É bolsista Produtividade em Pesquisa PQ2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua nas áreas de narratologia, etnosaberes, etnotradução, comunidades autóctones.

José Guilherme dos Santos Fernandes est professeur associé et chercheur au sein du programme de deuxièmes et troisièmes cycles en études anthropiques en Amazonie (PPGEAA) à l'université fédérale du Pará (UFPA). Il est titulaire d'une licence en Lettres (Langue portugaise), d'un master en Théorie littéraire à l'UFPA et d'un doctorat en Lettres à l'université fédérale de Paraíba (UFPB). Il a réalisé un stage postdoctoral à l'université nationale de Tres de Febrero (UNTREF) à Buenos Aires, en Argentine. Il est bénéficiaire d'une bourse de productivité de la recherche PQ2 du Conseil national de développement scientifique et technologique (CNPq). Il mène des études dans les domaines de la narratologie, des ethno-savoirs, de l'ethno-traduction et des communautés autochtones.



Karen Kênnia Couto Silva é leitora do Programa de leitorado do governo brasileiro na Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3. No Instituto de estudos portugueses do Departamento de estudos ibéricos e latino-americanos, ensina Língua portuguesa e Civilização brasileira. Ela também é responsável pelo Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros Celpe-Bras. É doutora em Estudos das Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade da Guiana. Atualmente sua investigação centra-se na Linguística aplicada, Política linguística, Português língua adicional, PLA, Português língua de herança, PLH, Português língua de integração, PLI.

Karen Kênnia Couto Silva est lectrice du gouvernement brésilien à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Au sein de l'Institut d'études lusophones du département d'études ibériques et latino-américaines, elle assure des cours de langue portugaise et de civilisation brésilienne. Elle est également responsable du Certificat de compétence en langue portugaise pour étrangers (Celpe-Bras). Titulaire d'un doctorat en sciences du langage de l'université fédérale de Minas Gerais (UFMG) et de l'université de Guyane, ses recherches portent sur la linguistique appliquée, la politique linguistique, le portugais langue additionnelle (PLA), le portugais langue d'héritage, (PLH), le portugais langue d'intégration (PLI).



Kleber Aparecido da Silva é professor da Universidade de Brasília (UnB), onde coordena o Diretório de Linguagens, Direitos Humanos e Diversidades, da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológico, e líder do Grupo de pesquisa GECAL (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens). Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista, Mestre em Linguística

Aplicada pela Universidade de Campinas e licenciado em língua inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente Seus campos de interesse encontram-se na ampla área da linguagem: discurso e práticas identitárias (notadamente as de gênero, e as de raça); (multi)letramentos e educação crítica na formação de professores; teorias e pedagogias críticas; internacionalização, bem como práticas decoloniais na produção do conhecimento.

Kleber Aparecido da Silva est professeur à l'université de Brasília (UnB), où il coordonne le conseil Langues, droits humains et diversités, de la Fondation des entreprises scientifiques et technologiques, et le responsable du groupe de recherche GECAL (Groupe d'études critiques et avancées en langages). Il est docteur en Sciences du langage par l'université d'État de São Paulo, titulaire d'un master II en Linguistique appliquée par l'université de Campinas et d'une licence en Langue anglaise par l'université fédérale d'Ouro Preto. Ses champs d'intérêt se situent dans le domaine du langage: discours et pratiques identitaires (notamment celles de genre et celles de race), (multi)littératies et éducation critique dans la formation des enseignants, théories et pédagogies critiques, internationalisation, et pratiques décoloniales dans la production de connaissances.



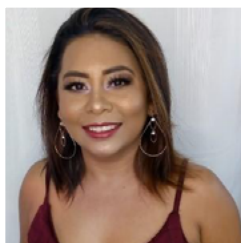
Maria Holanda Llorens é Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico-EBTT da Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED/AP, e Professora Colaboradora do Polo Intercâmbio da Universidade Aberta do Brasil/UAB em Oiapoque. Possui Mestrado em Letras na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e um Diploma de Estudos Aprofundados em francês Língua Estrangeira – DEA-FLE em Didática das Línguas, pela Universidade das Antilhas e Guiana – DEA-FLE, (UAG/GEREC-F/ISEF). Foi Diretora do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand/Macapá, Diretora Adjunta da Escola Joaquim Nabuco (Oiapoque), e Secretária Municipal de Educação/SEMED/Oiapoque. Seus trabalhos de pesquisa são baseados na orientação sociodiscursiva da linguagem.

Maria Holanda Llorens est professeure de l’enseignement secondaire technique et technologique (EBTT) dans l’État de l’Amapá (SEED/AP) et professeure collaboratrice du Pôle d’échange de l’université ouverte du Brésil (UAB) à Oiapoque. Elle est titulaire d’un master II en Lettres, option Linguistique appliquée de l’université fédérale du Pará (UFPA), et d’un diplôme d’études approfondies en didactique des langues de l’université des Antilles et de la Guyane- UAG/GEREC-/ISEF. Sur le plan administratif, elle a été directrice du Centre d’État de langue et culture française Danielle Mitterrand de Macapá, directrice adjointe du lycée Joaquim Nabuco (Oiapoque) et secrétaire à l’éducation/SEMED de la municipalité d’Oiapoque. Ses travaux de recherche sont fondés sur une conception socio-discursive du langage.



Maria Luísa Ortiz Alvarez é professora na Universidade de Brasília (UNB), no Departamento de línguas estrangeiras e tradução. Licenciada em Língua e literatura russas e mestra em Ciências pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico de Moscou. É também licenciada em Língua portuguesa como Língua estrangeira pela Universidade de Havana, Cuba. Possui doutorado em Linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fez Pós-doutorado na Universidade federal da Bahia (UFBA) e na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Atua nas seguintes áreas: Língua estrangeira, Contextos multilíngues, Linguagem, Identidades, Representações sociais.

Maria Luisa Ortiz Alvarez est professeure à l'université de Brasília (UNB), au sein du département de langues étrangères et de traduction de l'UNB. Elle est diplômée en Langue et littérature russes et possède un master en Sciences pédagogiques de l'Institut pédagogique supérieur de Moscou. Elle est également titulaire d'un diplôme en Portugais langue étrangère de l'université de La Havane, à Cuba. Elle est titulaire d'un doctorat en Linguistique appliquée de l'université d'État de Campinas (UNICAMP). Elle a réalisé des études postdoctorales à l'université fédérale de Bahia (UFBA) et à l'université de Saint-Jacques-de-Compostelle, en Espagne. Les domaines de ses travaux sont: les langues étrangères, les contextes multilingues, le langage, les identités et les représentations sociales.



Mariana Janaína dos Santos Alves é professora de Teoria literária e literaturas em língua portuguesa na Universidade federal do Amapá (UNIFAP) e membro do Núcleo de pesquisa em estudos literários (NUPEL). É doutora em Estudos literários pela Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e possui mestrado em Teoria literária e Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em língua francesa – pela Universidade federal do Pará (UFPA). Atua principalmente nos seguintes temas: Estudos literários, Língua francesa, cultura e tradução. Mariana Alves foi responsável pela Divisão de cooperação e relações interinstitucionais da UNIFAP, na fronteira franco-brasileira, de 2015 a 2019.

Mariana Janaína dos Santos Alves est professeure de théorie littéraire et les littératures de langue portugaise à l'université fédérale de l'Amapá (UNIFAP) elle est membre du Groupe de recherche en études littéraires (NUPEL). Elle est titulaire d'un doctorat en Études littéraires de l'université de l'État de São Paulo Júlio de Mesquita Filho (UNESP), d'un master II en Théorie littéraire et d'une licence en Lettres–qualification en langue française–par l'université fédérale du Pará (UFPA), Ses travaux de recherche portent sur les études littéraires, la langue française, la culture et la traduction. Mariana Alves a été responsable de la division de la coopération et des relations interinstitutionnelles à l'UNIFAP, à la frontière franco-brésilienne, de 2015 à 2019.



Natali Fabiana da Costa e Silva é Professora adjunta de Teoria literária na Universidade federal do Amapá (UNIFAP). É Coordenadora operacional do doutorado interinstitucional em Estudos literários (uma parceria entre a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP). Atualmente é coordenadora do Núcleo de pesquisa em estudos literários da Universidade federal do Amapá (NUPEL/UNIFAP). Desde 2015 é doutora em Estudos literários, pela UNESP. Desenvolve pesquisas na área de Literatura de autoria feminina, Memória, Identidade e diáspora a partir da perspectiva pós-colonial, com ênfase nas produções literárias da Guiana Francesa, Suriname, República da Guiana e Caribe.

Natali Fabiana da Costa e Silva est professeure de théorie littéraire à l'université fédérale de l'Amapá (UNIFAP). Elle est la coordinatrice opérationnelle du doctorat interinstitutionnel en Études littéraires, un partenariat entre l'université fédérale de l'Amapá et l'université de l'État de São Paulo Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Elle est actuellement coordinatrice du groupe de recherche en études littéraires de l'université fédérale de l'Amapá (NUPEL/UNIFAP). Depuis 2015, elle est titulaire d'un doctorat en Études littéraires de l'UNESP. Natali da Costa e Silva développe des recherches dans le domaine de la littérature écrite par les femmes, de la mémoire, de l'identité et de la diaspora dans une perspective postcoloniale, en mettant l'accent sur les productions littéraires de la Guyane française, du Suriname, de la République du Guyana et du monde caribéen.



Patrick Dahlet é livre-docente (Prof. Dr. HDR na França) em Ciências da Linguagem e Didática das Línguas, aposentado da Universidade das Antilhas e Guiana, onde dirigiu o ISEF (Instituto Superior de Estudos Francófonos). Foi diplomata da cooperação educativa e universitária junto à Embaixadas da França na América Central, México e Brasil. Foi Prof. Visitante das Universidades de São Paulo (USP), Pará (UFPA), La Havana e Hanoi (UPN), e realizou numerosas missões de pesquisa e formação no Brasil e no exterior. É Professor Colaborador e Diretor de Pesquisas em Linguística/Análise do discurso no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Póslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É autor de uma centena de publicações, de orientação epistemológica, linguística e educativa.

Patrick Dahlet est maître de conférences, HDR (Habilitation à diriger des recherches) en sciences du langage et didactique des Langues. Il est retraité de l'université des Antilles et de la Guyane, où il a dirigé l'ISEF (Institut supérieur d'études francophones). Il a exercé des responsabilités de coopération éducative et universitaire auprès des ambassades de France en Amérique Centrale, au Mexique et au Brésil. Il a été professeur invité des universités de São Paulo (USP), du Pará (UFPA), de La Havane et de Hanoi (UPN) et a réalisé de nombreuses missions de recherche et de formation au Brésil et à l'étranger. À présent, il est professeur associé et directeur de recherches en Linguistique/Analyse de discours au sein du programme de deuxième et troisième cycle (Póslin) de l'université fédérale du Minas Gerais (UFMG). Il est l'auteur d'une centaine de publications, d'orientation épistémologique, linguistique et éducative.



Paulo Chagas de Souza é docente do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). É bacharel em Letras pela USP, Mestre e Doutor em Linguística pela USP, com período sanduíche no doutorado na Stanford University, Califórnia, EUA. Fez estágio pós-doutoral na Universiteit Leiden, Holanda. Atua com ênfase em Teoria e Análise Linguística, especialmente em fonologia e morfologia. Seus interesses de pesquisa incluem a Tipologia Linguística e a Linguística Histórica.

Paulo Chagas de Souza est professeur au département de linguistique de la faculté de philosophie, lettres et sciences humaines de l'université de São Paulo (USP). Il est titulaire d'une licence en Lettres de l'USP, d'un master et d'un doctorat en linguistique de l'USP, et a réalisé, lors de son doctorat, un séjour de recherche à l'université de Stanford, en Californie aux États-Unis. Il a effectué un stage postdoctoral à l'université de Leiden, aux Pays-Bas. Ses travaux sont principalement sur la théorie et l'analyse linguistiques, en particulier sur la phonologie et la morphologie. Il s'intéresse aussi à la typologie linguistique et à la linguistique historique.



Paulo Roberto Massaro é docente na Universidade de São Paulo (USP). É licenciado em Letras francês-português, Mestre e Doutor em Letras, língua e literatura francesas, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Foi diretor do Centro interdepartamental de línguas da FFLCH-USP. Ele é coorganizador da obra *Plurilinguismo em contexto universitário*, publicada em 2016, e autor do

livro *Teatro e língua estrangeira, entre teoria(s) e prática(s)*, publicado em 2008. Tem experiência nas Práticas artísticas e na Aprendizagem de línguas, tanto em instituições públicas como privadas. Seus interesses de pesquisa envolvem: Interfaces entre língua e literatura; Intermodalidade; Educação linguística crítica; Multiletramentos e formação crítica de professores de línguas; Práticas decoloniais na produção de conhecimentos.

Paulo Roberto Massaro est professeur à l'université de São Paulo (USP). Il est titulaire d'un diplôme en Lettres (français-portugais), d'un master et d'un doctorat en Lettres, langue et littérature françaises de la faculté de philosophie, lettres et sciences humaines de l'université de São Paulo (FFLCH-USP). Il a été directeur du Centre interdépartemental des langues à la FFLCH-USP. Il est le co-organisateur de l'ouvrage *Plurilinguisme en contexte universitaire* paru en 2016, et l'auteur du livre *Théâtre et langue étrangère, entre théorie(s) et pratique(s)*, paru en 2008. Paulo Massaro possède des expériences dans le domaine des pratiques artistiques et dans l'apprentissage des langues, tant dans des établissements publics que privés. Ses intérêts de recherche portent sur les interfaces entre langue et littérature, l'intermodalité, la formation linguistique critique, les multi-littératies et la formation critique des professeurs de langues, et les pratiques décoloniales dans la production de connaissances.



Stéphane Granger é Professor da cátedra internacional na Seção internacional brasileira do Liceu Melkior-Garré, em Caiena, onde ministra História-Geografia e Disciplina não-linguística (DNL) em português, e professor da Universidade da Guiana Francesa. É doutor em Geografia pelo Instituto de altos estudos da América latina (IHEAL), na Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3, e autor de diversos artigos sobre a Guiana

e o estado do Amapá. Ele foi Leitor de francês no Centro de Treinamento de Pessoal da Escola de Estado-maior do Exército Brasileiro, no Rio de Janeiro. Sua pesquisa se concentra na Geopolítica do Platô das Guianas, na Integração regional da Guiana e na Fronteira franco-brasileira.

Stéphane Granger professeur de la chaire internationale dans la section internationale brésilienne au lycée Melkior-Garré, à Cayenne, où il donne de cours d'histoire-géographie et de discipline non-linguistique (DNL) en portugais, et professeur de l'université de Guyane. Il est docteur en géographie de l'institut des hautes études de l'Amérique Latine (IHEAL) à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et auteur de plusieurs articles sur la Guyane et l'État de l'Amapá. Il a été lecteur de français au Centre de formation des personnels à l'école d'état-major de l'armée de terre brésilienne à Rio de Janeiro. Ses recherches portent sur la géopolitique du plateau des Guyanes, sur l'intégration régionale de la Guyane et sur la frontière franco-brésilienne.

