

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA GUIANA FRANCESA: ENTRE REALIDADES E POTENCIALIDADES

Portuguese as a Heritage Language in French Guiana: Between Realities and Potentialities

Karen Kennia Couto SILVA, UFMG/UG¹

RESUMO: O aumento dos fluxos migratórios internacionais e o crescente estabelecimento de comunidades de imigrantes no exterior têm suscitado estudos que buscam compreender não somente as causas e os perfis migratórios, mas também questões relacionadas aos direitos do imigrante/emigrante para uma melhor inserção social dessas comunidades. Ademais, desde a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), tem sido demandada aos Estados a necessidade de assegurar tais direitos por meio de políticas públicas. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar e descrever um dispositivo de política linguística francesa em favor do português como língua de herança na Guiana Francesa: a *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré*. Para tanto, em um primeiro momento, procuraremos contextualizar a política linguística enquanto política pública, com o intuito de melhor compreender o nosso objeto de estudo. Em seguida, apresentaremos diferentes definições de língua de herança (LH), ressaltando as diversas nomenclaturas adotadas e os diferentes contextos de uso em estudos da área da Linguística Aplicada. A partir desse percurso, argumentaremos que a *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* é uma importante experiência de ensino de português na Guiana Francesa, na qual o governo brasileiro pode se apoiar para conformar sua própria política com vistas à promoção do português como língua de herança.

PALAVRAS-CHAVE: Política Linguística; Política Pública; Português como Língua de Herança; comunidade brasileira.

ABSTRACT: The increase in international migration flows and the growing establishment of immigrant communities abroad have led to studies that seek to understand not only causes and migratory profiles, but also issues related to immigrant / emigrant rights for a better social insertion of these communities. Moreover, since the Universal Declaration of Linguistic Rights (1996), States have been required to assert such rights through public policies. In this sense, this article aims to present and describe a device of French language policy in favor of Portuguese as a Heritage Language in French Guiana: the *Section Internationale Brésilienne* (Lycée Melkior-

¹ Doutoranda na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Université de Guyane (UG). Email: karenbhz@yahoo.com.br

Garre). In order to do so, we will firstly contextualize language policy as a public policy for a better understanding of our object of study. Secondly, we will present the different definitions of Heritage Language (HL), highlighting the different nomenclatures adopted and the different contexts of use in various studies in the area of Applied Linguistics. Based on what has been exposed in the present work, we believe that the *Section Internationale Brésilienne (Lycée Melkior-Garre)* is an important experience of teaching Portuguese in French Guiana which the Brazilian government must support to conform to its own policy with a view to maintaining Portuguese as a Heritage Language.

KEY-WORDS: Language Policy; Public Policy; Portuguese as a Heritage Language; Brazilian community.

INTRODUÇÃO

O aumento dos fluxos migratórios internacionais e o crescente estabelecimento de comunidades de imigrantes no exterior têm instigado a atenção de pesquisadores de diferentes áreas das ciências humanas e suscitado estudos que buscam compreender não somente as causas e os perfis migratórios, mas também questões relacionadas aos direitos do imigrante/emigrante para uma melhor inserção social dessas comunidades. Para se ter uma ideia, segundo dados da *United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN DESA)*², estima-se que, em 2015, havia cerca de 244 milhões de pessoas vivendo fora dos seus países de origem. A questão é, sem dúvida alguma, complexa e envolve questões políticas, ideológicas, legais, culturais e, claro, linguísticas. O presente artigo se detém nessas últimas, buscando tematizar a(s) língua(s) como direito, herança cultural de um grupo linguístico³ que, vivendo em terras estrangeiras, pode desejar manter os laços identitários com o país de origem por meio da manutenção e preservação de sua língua e cultura de origem.

² Os dados da *UN DESA* foram publicados no Relatório *Migração Mundial 2018*, da Organização Internacional de Migração (OIM). Para mais informações, consultar o sítio eletrônico: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf>

³ Adotamos o conceito de grupo linguístico tal qual expresso na Declaração dos Direitos Linguísticos de 1996 em seu artigo 1º, inciso 5: “Esta Declaração considera como grupo linguístico toda a colectividade humana que partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas” (UNESCO, 1996).

Ao propugnarmos por uma política linguística exterior para o português na Guiana Francesa, não estamos negligenciando a heterogeneidade linguística constitutiva do Brasil. Portanto, não se trata de um apagamento tácito de diversas outras línguas. No Brasil, como pontua Oliveira (2009), existem atualmente mais de 200 línguas. Ao tematizarmos a língua como direito, defendemos que é dever do Estado assegurar a preservação das diversas línguas faladas no território, visto que quaisquer atitudes linguísticas hierarquizantes ou tendências homogeneizadoras afronta direitos linguísticos. A escolha de uma política linguística exterior para o português se apoia, dentre outros fatores, no fato de que, no contexto guianense, o português é língua minoritária. Do lado francês, existem políticas linguísticas que contemplam o ensino do português, mas tais políticas não são voltadas especificamente para a comunidade brasileira. Nesse sentido, é mister que o governo brasileiro não só formule ou implemente uma política linguística para o português, mas que também tenha a preocupação de considerar todo o patrimônio linguístico e cultural brasileiro. Defendemos que uma política linguística exterior só poderá ser de fato efetiva se levarmos em consideração as características da comunidade brasileira residente no exterior. A fim de evitar uma tendência homogeneizadora da «cultura brasileira», também defendemos a necessidade de uma participação maior do MEC (e não exclusivamente do MRE por meio de seu Departamento Cultural) numa proposta de ensino do português no exterior que não signifique o apagamento de outras línguas faladas no território nacional.

A preocupação do Estado francês com a introdução de línguas modernas no ensino regular francês não é recente e parte do princípio de que as “línguas veiculam cultura”. Nesse sentido, a política linguística francesa tem se engajado para promover o ensino de línguas adicionais no ensino primário e secundário, como preconizado no portal oficial do Ministério da Educação Nacional da França:

Cada aluno deve ser capaz de se comunicar em pelo menos duas línguas modernas no final do ensino secundário. Para atingir esse objetivo, o ensino de línguas está inserido em uma perspectiva europeia comum. Os alunos são sensibilizados em uma língua estrangeira desde o CP [curso preparatório] e a prática oral é uma prioridade em todos os níveis do maternal ao ensino médio. [...] O aprendizado de línguas desempenha um papel fundamental na

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

construção da cidadania, no enriquecimento da personalidade e na abertura ao mundo. Também promove a empregabilidade dos jovens na França e no exterior⁴. (Portal oficial do *Ministère de l'Éducation Nationale* da França).

No portal oficial do Ministério de Educação Nacional da França, pode-se observar que a língua adicional é introduzida na *école primaire*. Nessa faixa de ensino, o ensino de uma língua adicional é obrigatório para alunos de 6 a 9 anos. Para o Ministério de Educação Nacional da França, «é na escola primária que os alunos desenvolvem as suas primeiras habilidades no idioma»⁵. Ainda nessa faixa de ensino, foi introduzido o projeto *Elco*⁶, em 2016, que prevê “o ensino de língua e de cultura de origem do aluno”. No *Collège*, o ensino de uma segunda língua adicional é obrigatório a partir da *Cinquième*. Para essa faixa de ensino, as escolas podem oferecer *Sections Internationales* e ateliês de prática de línguas. No *Lycée*, os alunos aprofundam e aperfeiçoam seus conhecimentos das línguas aprendidas nos anos anteriores. Nessa faixa de ensino, os alunos fazem provas orais em língua adicional a partir da *Seconde* como forma de preparar para o *Baccalauréat*. Eles podem igualmente se inscrever no projeto *Sections Internationales*, um dispositivo de ensino bilíngue, que é ofertado em escolas francesas, e em algumas escolas francesas fora da França, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. É justamente sobre esse projeto que o presente estudo se concentra.

Especificamente, objetivamos, neste texto, apresentar e descrever um dispositivo de política linguística francesa em favor do português na Guiana Francesa: a *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré*, em Caiena. Esta iniciativa de ensino e promoção da língua portuguesa no território francês tem um duplo propósito: de um lado, permitir a aprendizagem da língua portuguesa de maneira aprofundada pelos

⁴ No original, « chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement des langues s'inscrit dans une perspective européenne commune forte. Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère dès le CP et la pratique de l'oral est prioritaire à tous les niveaux de l'école au lycée. [...] L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. Il favorise également l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger ». (*Ministère de l'Éducation Nationale* da França).

⁵ No original: "C'est à l'école maternelle que les élèves forment leurs premières compétences langagières».

⁶ Para saber mais, consultar o sítio eletrônico do *Ministère de l'Éducation Nationale* da França: <<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

alunos franceses; de outro, facilitar o acolhimento e a integração de alunos brasileiros ou de origem brasileira nas escolas francesas, em conformidade com os objetivos previstos no dispositivo *Sections Internationales*. Vejamos a seguir:

1. facilitar a recepção e integração de estudantes estrangeiros no sistema escolar francês e seu eventual retorno ao seu sistema original; 2. permitir aos estudantes franceses a prática de uma língua estrangeira em profundidade; 3. promover a transmissão do patrimônio cultural dos países em questão.⁷ (Portal oficial do *Ministère de l'Éducation Nationale* da França).

A *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* é um dispositivo de política linguística francesa que oferece o ensino de português (do Brasil) e está voltado para os alunos brasileiros ou de origem brasileira, bem como para alunos franceses ou de outras origens que apresentem um nível suficiente⁸ em português. A análise desse dispositivo é realizada sob um duplo pressuposto que compreende a política linguística como uma política pública e a língua como direito, tal qual expresso na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) em seu artigo 1º, inciso 2:

Esta Declaração parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e colectivos, e adopta como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua. É com base nesta premissa que se podem estabelecer, em termos de uma progressão ou continuidade, os direitos que correspondem aos grupos linguísticos mencionados no ponto 5 deste artigo e os das pessoas que vivem fora do território da sua comunidade (UNESCO, 1996, p. 4).

Nesse sentido, situar a política linguística enquanto parte da política pública é reconhecer a responsabilidade do Estados e dos governos em buscar a efetivação de direitos linguísticos coletivos. Desse modo, para fins de organização deste artigo, num primeiro momento, procura-se estudar a política linguística enquanto política pública. Em um segundo momento, tem-se a preocupação de definir o termo *língua de herança*,

⁷ No original: « 1. faciliter l'accueil et l'intégration d'élèves étrangers dans le système scolaire français et leur éventuel retour dans leur système d'origine; 2. permettre aux élèves français de pratiquer une langue étrangère de manière approfondie; 3. favoriser la transmission des patrimoines culturels des pays concernés». (Portal oficial do *Ministère de l'Éducation Nationale* da França).

⁸ Para maiores detalhes, cf. o decreto publicado em 28/09/2006, relativo às *Sections Internationales* no *Lycée*. O artigo 2 regula as condições de admissão nas *Sections Internationales*.

ressaltando diversas nomenclaturas adotadas e diferentes contextos de uso nos diversos estudos no campo das Ciências da Linguagem. Por fim, pretende-se apresentar e descrever um dispositivo de política linguística francesa em favor do PLH na Guiana Francesa: a *Section Internationale Brésilienne do Lycée Melkior-Garré*.

POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA: O ENCARGO DO QUAL O ESTADO NÃO DEVE SE FURTAR

Conforme já apontado em outro trabalho, a “Política Linguística pode ser compreendida de diferentes maneiras, dependendo do lugar teórico a partir do qual é definido e do momento histórico ao qual sua definição está atrelada” (SILVA, 2017, p. 620). Os estudos na área já perpassam cinco décadas, com diferentes aportes teóricos e metodológicos. Dessa forma, assim como Oliveira (2016), entendemos que a política linguística deve fazer parte das políticas públicas, assim como é a política econômica, social, educacional e de saúde, por exemplo. É possível perceber que, embora Calvet (1996, 2002) não use o termo *política pública* para se referir à política linguística, é central, em sua reflexão, a atuação do Estado. Compreendemos, assim, as línguas como direito, e as garantias a seu ensino e preservação como responsabilidade dos Estados. Admitindo isso, pretendemos ressaltar que é o Estado, por meio de seu aparato burocrático-institucional, que tem o poder extroverso para implementar *políticas* em *sentido estrito*, ou seja, políticas públicas. Desse modo, alinhados a Calvet (2002), consideramos que, embora quaisquer grupos sociais possam elaborar políticas linguísticas, o Estado tem mais poder e mecanismos para pôr em prática determinadas escolhas. Sendo o nosso objeto de estudo as políticas linguísticas para o Português como Língua de Herança (PLH) para a comunidade brasileira na Guiana Francesa, particularmente relevantes nos parecem os aportes teóricos que entendem a política linguística enquanto política pública.

Calvet foi o pioneiro a sugerir uma aproximação entre as áreas *Estudos da Linguagem* e a *Ciência Política*, associando as políticas linguísticas e as atividades estatais por meio da *Politologia Linguística*. Segundo Calvet, “as políticas linguísticas, que são intervenções sobre a língua e sobre as línguas, o mais frequentemente por parte

dos Estados, poderiam justificar a “politologia linguística”, que seria para os políticos linguistas o que a ciências políticas são para os políticos” (CALVET, 2002, p. 159). O sociolinguista francês define a *política linguística* como um “conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social” e o *planejamento linguístico* como a “implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (*ibidem*, 2002, p. 145).

Hamel (2013), por sua vez, aponta para a necessidade de se adotar uma *visão integrativa do político* (abarcando atividades implícitas e explícitas). Contudo, não rompe com a ideia tradicional de política linguística como uma atividade realizada por meio de intervenções governamentais. De acordo com o autor,

A política da língua é um termo que habitualmente descreve um domínio de estudo quanto uma forma de intervenção governamental. A política da língua enquanto intervenção faz parte das políticas públicas do Estado cujas ações deveriam sempre se apoiar nos estudos conduzidos anteriormente baseados em um quadro conceitual e ser compatível com as políticas correspondentes e o programa (HAMEL, 2013, p. 28)⁹.

Oliveira (2016) busca, na mesma perspectiva da Calvet, ressaltar a profícua distinção da Política Linguística enquanto campo do conhecimento acadêmico – fortemente vinculado aos Estudos da Linguagem – da noção de política linguística como resultado do processo de tomada de decisão do sistema político. Segundo o autor,

Em primeiro lugar considero necessário fazer uma distinção entre as instâncias que fazem políticas linguísticas e as que tradicionalmente estudam as políticas linguísticas, isto é, que fazem o que Louis-Jean Calvet chamou de *Politologia Linguística*. Trata-se de dois fazeres muito diferentes e que às vezes se tocam. Entendo que as políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias (OLIVEIRA, 2016, p. 382).

Ainda de acordo com Oliveira (2016), a política linguística é inseparável do planejamento linguístico. Este último é compreendido justamente como a fase de

⁹ La politique de la langue est un terme qui a d’habitude décrit un domaine d’étude aussi bien qu’une forme d’intervention gouvernementale. La politique de la langue en tant qu’intervention fait partie des politiques publiques de l’État dont les actions devraient toujours s’appuyer sur des études conduites antérieurement basées sur un cadre conceptuel, et être compatible avec les politiques correspondantes et le programme (HAMEL, 2013, p. 28).

implementação da política. A centralidade do Estado como instância articuladora das políticas linguísticas é crucial para materialização das vontades e intenções do próprio Estado ou de outros atores e instâncias. Essa interação entre o Estado e demais instâncias organizadas de poder (comunidades linguísticas, comunidades epistemológicas e sociedade civil) pode se dar de forma mais ou menos conflituosa; contudo, o Estado é sempre o “grande crivo e o local onde os conflitos se amplificam e as batalhas se travam (OLIVEIRA, 2016, p. 2). Desse modo, assim como Oliveira, interessa-nos pensar, neste artigo, a *política linguística* enquanto política pública, podendo esta ser pensada dentro ou fora do território de um país. Quando realizadas no interior de um Estado, são chamadas de *políticas linguísticas internas* (PLI); quando pensadas no exterior do território nacional são chamadas de *políticas linguísticas externas* (PLEx) (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011). Na Guiana Francesa, o programa *Encceja*, por exemplo, tem sido uma política linguística externa levada a cabo pelo governo brasileiro em favor da comunidade brasileira residente no território francês. Na literatura, podem-se observar as *políticas linguísticas externas* sob outra denominação: *política linguística exterior* (VARELA, 2006). Varela procura investigar, em sua tese, a política linguística exterior francesa e seus efeitos na Argentina. A autora busca estudar a promoção da língua no âmbito internacional:

Vontade, objetivos, pensamento estratégico, meios, ações, encontramos aqui todos os elementos que constituem uma política. Uma vez que o objetivo das decisões e ações que nos interessa é linguístico e o campo de intervenção está fora do território nacional, esses projetos podem ser considerados como parte de uma política linguística exterior (VARELA, 2006, p. 31)¹⁰.

Assim, pelo que já discutimos até aqui e amparados na concepção de Oliveira e Calvet, entendemos que o Estado é um grande indutor de políticas públicas que tem papel destacado para empregar meios e recursos a fim de assegurar os direitos linguísticos coletivos. Não desconsideramos que iniciativas privadas, ações de instituições, sociedades, e pessoas não possam e nem devam ser estimuladas visando a

¹⁰ No original : “Volonté, objectifs, réflexion stratégique, moyens, actions, nous trouvons là réunis tous les éléments qui constituent une politique. Puisque l’objet des décisions et des actions qui nous intéresse est langagier, et que le champ d’intervention est extérieur au territoire national, ce genre de projets pourra être considéré comme relevant d’une *politique linguistique extérieure*” (VARELA, 2006, p. 31).

diversidade linguística. O que pontuamos aqui é que, embora sejam públicas e atinjam um grande número de pessoas, não se revestem como políticas públicas se forem tomadas como ações isoladas, sem a participação do Estado. Também não queremos dizer que os atores privados não possam atuar em parceria com o Estado para formular ou implementar uma política pública. No caso de grupos linguísticos, como é o caso dos imigrantes, a efetivação de políticas relacionadas à língua de herança pode se dar tanto por meio de iniciativas do país de acolhimento quanto por meio de políticas para emigrante do país de origem, ou de outro modo, de forma articulada entre os dois países. Na sequência, excursionaremos brevemente sobre os conceitos relacionados àquilo que a literatura tem tratado como língua de herança.

PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Os estudos sobre *língua de herança* (doravante LH) são relativamente recentes no campo dos Estudos da Linguagem. O termo LH não é adotado de forma unânime: enquanto alguns teóricos empregam o termo clássico “língua de herança”; outros optam por utilizar conjuntamente os termos “língua de herança/comunidade”; há ainda àqueles que preferem os termos “língua minoritária”, “língua étnica”, “língua ancestral”, “língua internacional” (cf. PEYTON; RANARD; MCGINNIS, 2001). Nos estudos brasileiros, é recorrente o emprego do termo *língua de herança*. Independentemente da terminologia adotada pelos diferentes teóricos, hoje já se sabe que o movimento em favor da LH surgiu de um desejo profundo de imigrantes e da população indígena de preservarem suas línguas e culturas (COMPTON, 2001; GAMBHIR, 2001; KONO; MCGINNIS, 2001). Segundo Yonaha e Mukai (2016), o termo LH foi reconhecido em 1977 no Canadá em um contexto de elaboração de políticas de língua de herança de Ontário, ganhou bastante destaque nos EUA e entrou para as agendas educacionais na década de 90.

Como forma de melhor elucidar o termo LH, traremos à baila o livro *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. Language in Education. Theory and Practice*, organizado por Peyton, Ranard e McGinnis (2001), que

contextualiza a LH nos Estados Unidos da América. Na introdução do livro, as LHs são definidas como “as línguas (que não o inglês) faladas por recém-chegados e povos indígenas”¹¹ (PEYTON; RANARD; MCGINNIS, 2001, p. 14). Fishman (2001), um dos pioneiros da área, afirma que não se tem “registro de línguas de herança nos Estados Unidos antes da chegada, a pé ou de barco, dos indígenas”¹² (FISHMAN, 2001, p. 90). O autor estadunidense categoriza as LHs em três grandes grupos: as línguas de indígenas, de colonizadores (línguas presentes no território americano no período que antecede a independência dos EUA) e, mais recentemente, de imigrantes. Fishman (2001) ressalta que as LHs têm ganhado importância na sociedade estadunidense tanto para os indivíduos que precisam desenvolver sua proficiência em línguas quanto para a sociedade como um todo inserida em um mundo globalizado. Para Wiley (2001a, p. 34), a LH é “uma tentativa de aplicar uma nomenclatura não-estigmatizante de falantes e aprendizes de outras línguas que não o inglês”¹³). Wiley acrescenta que:

o [termo] é usado, entretanto, para se referir tanto àqueles que têm alguma proficiência na língua da comunidade ou na língua ancestral (Valdés, 2000, este volume) ou àqueles que meramente desejam aprender uma [língua], incluindo àqueles que falam somente o inglês, mas querem aprender uma língua adicional (...). (Fishman, neste volume)¹⁴ (WILEY, 2001a, p. 34).

Embora as contribuições de Wiley sejam proveitosas para caracterizar as LHs, devemos destacar que o inglês também poderá assumir o status de língua de herança em um determinado contexto. O termo LH, segundo Valdés (2001), tem sido empregado no sentido amplo e restrito. No sentido amplo, “o termo *língua de herança* passou a ser amplamente utilizado por pessoas preocupadas com o estudo, manutenção e

¹¹ No original: “The non-English languages spoken by newcomers and indigenous people.” (PEYTON, RANARD & MCGINNIS, 2001, p. 14).

¹² No original: “we have no record of heritage languages in the United States before the arrival, on foot or by boat, of the Amerindians”. (FISHMAN, 2001, p. 90).

¹³ No original: “The term *heritage language*, which, to some extent, reflects an attempt to apply nonstigmatizing nomenclature to speakers and learners of languages other than English”. (WILEY, 2001a, p. 34).

¹⁴ No original: “It is used, however, to refer both to those who have some proficiency in a community or ancestral language (Valdés, 2000, this volume) and to those who merely desire to learn one, including those who speak only English but want to learn an additional language (...) (Fishman, this volume”. (WILEY, 2001a, p. 34).

revitalização de línguas (não-inglês) nos Estados Unidos”¹⁵ (VALDÉS, 2001, p. 37). Ele ainda afirma que “o termo língua de herança tem sido amplamente utilizado para se referir a línguas - não faladas na sociedade - e não majoritárias, faladas por grupos, muitas vezes conhecidos como minorias linguísticas”¹⁶ (VALDÉS, 2005, p. 411). Nesse sentido, a LH está frequentemente associada com a relação pessoal e histórica que falante estabelece com língua, não importando seu grau de proficiência naquele idioma. Alguns exemplos de línguas de minoria ou línguas de herança trazidas pelo autor (2005) são as línguas indígenas – muitas em constante perigo de extinção – e as línguas de imigração.

Já no sentido restrito, o termo LH ganha outro significado, referindo-se à proficiência funcional da LH por um *heritage student* (estudante de herança). Nas palavras de Valdés, o termo *heritage student* “designa um estudante de língua que cresceu em uma casa onde a língua falada não é o inglês. O estudante pode falar ou meramente entender a língua de herança, e ser, em algum grau, bilíngue em inglês e na língua de herança língua”¹⁷ (VALDÉS, 2005, p. 412). Polinsky (2008), por sua vez, ao confrontar a LH e a língua de dominante, evidencia a complexidade das questões que envolvem LH. Para a autora, a LH “foi primeira para um indivíduo em relação à ordem de aquisição, mas não foi completamente adquirida devido à mudança para outra língua dominante”¹⁸ (POLINSKY, 2008, p. 149). Montrul (2012), ao estudar os perfis linguísticos dos *heritage speakers* (falantes de herança), propõe a distinção de duas línguas em três aspectos: a ordem de aquisição das línguas (primeira língua e segunda língua); uma dimensão funcional (primária e secundária) e uma dimensão sociopolítica (língua majoritária e língua minoritária). Além dos termos *heritage student* e *heritage*

¹⁵ No original: “the term *heritage language* has recently come to be used broadly by those concerned about the study, maintenance and revitalization of non- English languages in the United States” (VALDÉS, 2001a, p.37).

¹⁶ No original: “the term *heritage language* has been used broadly to refer to nonsocietal and nonmajority languages spoken by groups often known as linguistic minorities” (VALDÉS, 2005, p. 411).

¹⁷ No original, “the term designates a student of language who is raised in a home where a non-English language is spoken. The student may speak or merely understand the heritage language and be, to some degree, bilingual in English and the heritage language” (VALDÉS, 2005, p. 412).

¹⁸ No original: “By heritage language I mean a language which was first for an individual with respect to the order of acquisition but has not been completely acquired because of the switch to another dominant language” (POLINSKY, 2008, p.149).

speakers, termos alternativos têm sido usados. Segundo Valdés (2005), no Canadá, empregou-se *heritage language speakers* (falantes de língua de herança); já na Austrália, o termo empregado foi *home background speakers* (falantes que falam a língua – materna/primeira língua – em casa ou na comunidade onde vivem).

Alvarez, uma das pesquisadoras da área no contexto brasileiro, define a LH como aquela “aprendida no seio familiar desde tenra idade, pelo que, na maioria dos casos, é a primeira língua a ser adquirida pela criança” e “corresponde à aquisição de uma língua minoritária em um contexto de migração” (ALVAREZ, 2016, p. 64). A pesquisadora afirma que, “apesar da LH ser uma língua adquirida naturalmente desde a infância precoce, não é a língua dominante do FH [falante de herança]”. Flores (2013) complementa a definição de Alvarez e afirma que a LH é aquela usada pelos filhos de emigrantes, que cresceram num país de emigração e, desse modo, adquiriram precocemente ambas as línguas: a língua majoritária do país de destino e a língua materna.

Considerando que, como afirma Souza (2016, p 173), o termo *herança* “faz parte de um processo dialógico entre passado (isto é, as experiências sociolinguísticas de pais em seus países de origem) e presente (isto é, as experiências sociolinguísticas de pais e de seus filhos nos países que os acolhem), é preciso se afastar de conceitos estigmatizantes do falante de herança e também considerar as questões identitárias envolvidas no processo de aquisição da LH (inclusão/ exclusão, pertencimento/não-pertencimento), bem como o contexto sociocultural no qual a LH está inserida. Sendo assim, as pesquisas recentes buscam analisar a LH para “além da aquisição e/ou aprendizagem de uma língua e dos resultados de proficiência linguística” (YONAH; MUKAI, 2016, p. 205) e relacioná-la com a “transmissão tanto linguística como cultural de um legado com forte carga emocional” (*ibidem*, p. 205). Nesse sentido, é preciso pontuar a questão da afetividade em relação à língua e a cultura de herança. Segundo He,

a própria noção de língua de herança (LH) é sociocultural na medida em que é definida em termos de um grupo de pessoas que a falam. As línguas de herança também têm uma função sociocultural, tanto como meio de comunicação como modo de identificar e transformar grupos socioculturais. (HE, 2010, p. 66)

Em resumo, uma rápida análise de algumas definições do termo LH evidencia as nuances entre cada definição e revela outros termos a ele relacionados, como, por exemplo, “falante de herança” e “estudante de herança”. Constatamos que os estudos estadunidenses sobre LH são frequentemente citados para discutir a LH em diferentes contextos (cf. ALVAREZ; GONÇALVES, 2016). Observamos também que os autores que estudam as LHs estão preocupados, com frequência, com a manutenção da LH no seio de uma comunidade. Podemos observar, ainda, que alguns autores procuram caracterizar a LH a partir de uma determinada perspectiva sem, contudo, chegarem a efetivamente defini-la. Para os autores aqui trazidos, a LH, é por assim dizer, caracterizada por uma determinada característica-chave:

- a condição do grupo ou comunidade linguística (imigrantes, indígenas);
- o nível de proficiência;
- o status (língua minoritária x majoritária, língua materna x língua de “acolhimento”);
- a precedência na ordem de aquisição;
- o contexto de aquisição (familiar x escolar)

Embora reconheçamos o valor dessas contribuições, não podemos aqui deixar de problematizar alguns pontos se quisermos avançar numa discussão que melhor defina o termo LH. A língua falada por um imigrante não é suficiente para definirmos LH. Um imigrante português no Brasil, um brasileiro em Angola ou mesmo um cidadão português em Macau, possivelmente, não veriam a língua portuguesa como LH. Dessa forma, não podemos admitir que LH seja a língua falada pelos imigrantes.

Também não podem ser sinônimo de LH as línguas indígenas. No Estado plurinacional da Bolívia, por exemplo, a constituição reconhece como idiomas oficiais do Estado, além do castelhano, todos os idiomas das nações e povos indígenas. A constituição determina, ainda, que os órgãos de governo utilizem, além do castelhano, um outro idioma que “se decidirá tomando em conta o uso, a conveniência, as circunstâncias, as necessidades e preferências da população em sua totalidade ou do território em questão”. Na Espanha, o *euskara* (idioma ancestral basco) é língua

minoritária. Contudo, conforme aponta Vargas (2011), o basco goza do status de oficialidade plena, em regime de co-oficialidade em relação ao castelhano. Para a constituição espanhola, os cidadãos do país têm o direito de escolher livremente a língua de suas relações públicas e privadas dentro de suas respectivas comunidades autônomas. Conforme salienta Vargas (*ibidem*):

Na prática, o status de co-oficialidade do basco na Comunidade Autônoma do País Basco e na zona vascófona da Comunidade Foral de Navarra significa que o cidadão tem o direito de empregar a língua com plena validade e eficácia jurídica nessas regiões, sem que ninguém possa exigir que ele se expresse em outro idioma senão a língua oficial por ele escolhida. De igual maneira, o cidadão tem também o direito de receber uma resposta na língua por ele escolhida quando o interlocutor for um órgão público. Todos os poderes públicos dependentes do governo do País Basco e do governo de Navarra na zona vascófona estão sujeitos ao regime de oficialidade da língua basco e, portanto, estão obrigados a atender em basco aos cidadãos que assim o desejarem. Isso foi reconhecido por uma sentença do Tribunal Constitucional Espanhol de 1986 (VARGAS, 2011, p. 3).

Esses exemplos permitem explicitar que as definições apresentadas são insuficientes para apreender a diversidade de contextos que podem ser compreendidos pelo termo. Mas, se queremos realmente usar o termo *herança*, temos que reconhecer uma relação necessária de alguns outros termos associados. Ora, a palavra *herança* pressupõe a existência de um certo patrimônio a ser “transmitido”¹⁹. Pressupõe também a existência de uma linha sucessória ascendente-descendente. Podemos também associar palavras como “repertório linguístico”, “identidade”, “memória”, “pertencimento”, “representações”, dentre outras. Obviamente, não basta, para nossos propósitos, reproduzir um conceito jurídico; por isso, também é importante associarmos um componente contextual para melhor definir língua de herança.

Acreditamos, portanto, que as definições trazidas, apesar de proveitosas, não abarcam a complexidade das questões relacionadas à LH. Assim, parece-nos produtivo propor uma definição de LH, qual seja: *É um patrimônio linguístico-cultural de grupos e comunidades linguísticas, legado a sujeitos-sucessores com relação de descendência (não necessariamente biológica, mas abarcando também liames sócio-histórico-*

¹⁹ Embora os termos “transmitido”, “transmissibilidade” sejam relacionados às abordagens teóricas estruturalistas e cognitivistas – da qual nos afastamos –, escolhemos empregar tais termos no presente estudo por remeterem ao movimento de continuidade de forma que os “portadores do patrimônio possam continuar produzindo-o em seu vínculo social”.

culturais) com intuito de compor o repertório linguístico dos falantes num contexto social no qual a língua assim adquirida não goza de status de oficialidade ou carece de condições legais, políticas e institucionais para assegurar sua continuidade, contribuindo assim para promover o respeito a diversidade linguística. Com essa definição, queremos ressaltar que termos como “patrimônio”, “pertencimento”, “repertório linguístico”, “identidade”, “memória”, “representações” precisam, a nosso ver, ser incorporados nas discussões relativas à LH. Posto isso, podemos avançar no presente trabalho e descrever o dispositivo de política linguística francesa em favor do PLH na Guiana Francesa: a *Section Internationale Brésilienne*.

SECTION INTERNATIONALE BRÉSILIENNE: UM DISPOSITIVO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA FRANCESA EM FAVOR DO PLH NA GUIANA FRANCESA

Nesta seção, buscaremos descrever um dispositivo de política linguística francesa em favor do PLH na Guiana Francesa: a *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré*. O dispositivo *Sections Internationales* não é recente e, atualmente, de acordo com o Ministério de Educação Nacional da França, já são ofertadas 17 línguas no ensino regular francês: alemão, inglês (EUA), árabe, português (Brasil), inglês (Inglaterra), chinês, franco-marroquino, espanhol, italiano, japonês, holandês, dinamarquês, norueguês, português (Portugal), polonês, sueco²⁰. As *Sections Internationales* apresentam algumas características bem específicas, como o currículo escolar. A carga horária de disciplina de língua/literatura tem quatro horas/aula e a disciplina de geografia/história, com a mesma carga-horária, conta com duas aulas ministradas em francês e outras duas ministradas na outra língua estudada na *Section Internationale*. Reproduzimos, abaixo, a descrição do dispositivo *Sections Internationales*:

²⁰ O dispositivo *Sections Internationales* propõe a diferenciação entre o português (Brasil) e o português (Portugal), bem como o inglês (EUA) e inglês (Inglaterra).

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

Este dispositivo bilíngue acolhe em uma mesma classe alunos franceses e estrangeiros. No *Lycée*, as *Sections Internationales* são abertas unicamente nas séries gerais E. S. [Econômica e Social]; L [Literária] e S [Científica]. Os alunos da *Terminale* podem obter o bac [*baccalauréat*] com a opção internacional (O.I.B.)²¹. As *Sections Internationales* existem em 17 línguas vivas. No início letivo de 2017, 185 *Sections Internationales* foram abertas no *Lycée*.²² (Portal oficial do *Ministère de l'Éducation Nationale* da França).

Na França, o ensino da língua portuguesa tem intensificado, e isso se reflete no número crescente de *Sections Internationales* que ofertam o ensino do português (do Brasil) e (de Portugal) nas escolas do território francês e também nas escolas francesas fora da França. O decreto de 19 de janeiro de 2016 (que modifica o decreto de 2012) fixa a lista de *Sections Internationales* em *École*, *Collège* e *Lycée*²³. Atualmente, existem 5 *Sections Internationales Brésiliennes* e 22 *Sections Internationales Portugaises*,²⁴ algumas das quais listadas no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Projeto <i>Sections Internationales</i>			
<i>Section</i> ²⁵	Escola	Cidade	País
brasileira	Collège de Noisy-le-Grand	Noisy-le-Grand	França
brasileira	Lycée international de l'Est parisien	Noisy-le-Grand	França
brasileira	Lycée Melkior-Garré	Cayenne	França
brasileira	Lycée Pasteur	Sao Paulo	Brasil

²¹ O *baccalauréat* O.I.B. é um diploma francês realizado após a conclusão do último ano escolar. Os alunos inscritos no BAC O.I.B., além das provas previstas na conclusão do Ensino Médio, fazem também uma prova específica para as disciplinas de língua adicional da *Section Internationale* e de geografia-história. As provas dessas disciplinas são compostas de parte escrita e oral.

²² No original: “Ce dispositif bilingue accueille dans une même section des élèves français et étrangers. En lycée, les sections internationales sont ouvertes uniquement aux séries générales E.S., L et S. Les élèves de terminale peuvent obtenir le bac avec option internationale (O.I.B.). Les sections internationales existent dans 17 langues vivantes. À la rentrée 2017, 185 sections internationales sont ouvertes en lycée ».

(Portal oficial do *Ministère de l'Éducation Nationale* da França).

²³ Para acessar a lista de *Sections Internationales* em *École*, *Collège* et *Lycée*, cf. no decreto original que consta nas referências bibliográficas (FRANÇA, 2016).

²⁴ Para saber mais sobre as outras *Sections Internationales*, cf. no decreto original que consta nas referências (FRANÇA, 2016).

²⁵ No quadro 1, mencionamos todas as *Sections Internationales Brésiliennes* e apenas duas *Sections Internationales Portugaises* (de um total de 22). Desse modo, devido ao espaço de que aqui dispomos, optamos por citar apenas as *Sections Internationales Portugaises* que estão relacionadas ao contexto estudado, ou seja, a Guiana Francesa.

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

brasileira	Lycée Molière	Rio de Janeiro	Brasil
portuguesa	École Sulny	Saint Georges de l'Oyapock	França
portuguesa	École Pascal Joinville	Saint Georges de l'Oyapock	França

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de informações constantes no Decreto publicado em 2016 (FRANÇA, 2016).

No quadro acima, podemos observar cinco *Sections Internationales Brésiliennes*, sendo duas na França, uma na Guiana Francesa e duas em cidades brasileiras. Além de propiciar a ampliação do repertório linguístico dos franceses, há uma preocupação considerável tanto com o ensino do português para os filhos de franceses residentes no Brasil, quanto para os brasileiros residentes na França. Além disso, é importante destacar que o projeto prevê o ensino do português respeitando as diferentes culturas a ele ligadas e levando em conta, inclusive, a posição geográfica dos países onde se fala a língua portuguesa a fim de “favorecer a transmissão dos patrimônios culturais dos países em questão”²⁶.

A esta altura, após uma breve descrição do dispositivo *Section Internationale*, passaremos a algumas considerações sobre a *Section Internationale Brésilienne* do Lycée Melkior-Garré. Para tanto, teremos em vista dados do relatório intitulado “*La Section Internationale Brésilienne du Lycée Melkior Garré: Bilan 2012-2015*”²⁷, escrito pelo professor de história e geografia Stéphane Granger²⁸, um dos coordenadores dessa *Section* no referido Lycée. Idealizado conjuntamente em 2011 em parceria entre a *Académie da Guyane* e o Lycée Melkior-Garré, as *Sections Internationales États-Unienne et Brésilienne* do Lycée Melkior-Garré originou-se da vontade de “aproveitar as vivências dos alunos naturalmente anglófonos e lusófonos devidos às suas origens geográficas. A situação geográfica da Guiana Francesa poderia significar uma

²⁶ Para maiores informações, cf. artigo *Les sections internationales au lycée* disponibilizado no sítio eletrônico do *Ministère de l'Éducation Nationale* da França: <http://www.education.gouv.fr/cid23092/les-sections-internationales-au-lycee.html> Acesso em: 28 mar. 2018.

²⁷ Para maiores informações, cf. Granger, 2015.

²⁸ Agradeço a valorosa contribuição de Stéphane Granger.

oportunidade para o desenvolvimento de disciplinas de excelência [...]”²⁹ (GRANGER, 2015, p. 1). Trata-se da primeira *Section Internationale* que propõe o ensino da língua portuguesa (do Brasil) na França. No *Lycée Melkior-Garré*, além da *Section Internationale Brésilienne*, foi aberta, paralelamente, a *Section Internationale États-Unienne*. O projeto prevê um intercâmbio linguístico nos Estados Unidos da América e no Brasil. Além disso, recebe, anualmente, assistentes de línguas (português/inglês) para que os alunos tenham contato com as variantes linguísticas e com o patrimônio cultural dos respectivos países, EUA e Brasil. Ressalta-se aqui que a *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré*, assim como as outras *Sections Internationales* na França, é pensada para alunos de diferentes nacionalidades (brasileiros, franceses ou outras nacionalidades). No caso do projeto do *Lycée Melkior-Garré*, a *Section Internationale* foi pensada para os alunos que tenham um nível suficiente³⁰ de português com um alto potencial para aprender os diferentes aspectos relacionados ao Brasil (cultura, geografia, história, economia, dentre outros.).

Conforme previsto no dispositivo *Sections Internationales*, os alunos inscritos na *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* têm uma maior carga horária em língua e literatura (4 horas suplementares), geografia-história do Brasil (4 horas), sendo 2 horas/aula ministradas em português e 2 horas ministradas em francês. O intuito é promover o ensino bilíngue e intercultural. Nessa perspectiva, durante o ano que antecedeu a inauguração do projeto, vários professores do *Lycée Melkior-Garré* passaram por um exame que lhes permitiu ensinar suas respectivas disciplinas (geografia, história, literatura) na língua portuguesa. Ainda de acordo com o relatório de Granger (2015), a *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* conta com dois professores especialistas em literatura brasileira e dois em história-geografia do Brasil.

²⁹ No original : “Les Sections Internationales États-unienne et brésilienne sont nées [...] de la volonté d’utiliser le vivier d’élèves naturellement anglophones et lusophones du fait de leurs origines géographiques. La situation géographique de la Guyane pouvait donc se révéler une chance pour le développement de filières d’excellence [...]” (GRANGER, 2015, p.1).

³⁰ Para maiores detalhes, cf. o decreto publicado em 28/09/2006, relativo às *Sections Internationales no Lycée*. O artigo 2 regula as condições de admissão nas *Sections Internationales*.

Outras algumas informações importantes sobre a *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* podem ser encontradas no relatório de Granger (2015). Em primeiro lugar, o projeto foi pensado inicialmente para ser realizado no *Collège Constant-Chlore*, em *Saint-Georges-de-l'Oyapock*, na cidade fronteiriça da Guiana Francesa com o estado do Amapá, no Brasil. Aparentemente, a cidade de *Saint-Georges-de-l'Oyapock* parece ser o contexto mais adequado para a realização desse tipo de projeto tanto pela localização geográfica quanto pela presença expressiva de alunos de origem brasileira e descendentes de brasileiros nascidos no território francês. Contudo, há um problema que dificultou a execução do projeto na escola fronteira com o Brasil: “o baixo potencial [a falta de materiais didáticos, o baixo nível dos alunos em português, a carência de professores que possuem o certificado para ministrar diferentes disciplinas (história, geografia, literatura) em português] foi determinante para a transferência do projeto para a região de Caiena”³¹. Neste documento, também há informações sobre o processo seletivo para ingresso no projeto. No primeiro ano do projeto, os alunos passaram por uma seleção prévia realizada por dossiê. Já nos anos seguintes, o processo seletivo foi realizado em duas etapas: prova de línguas e análise de currículo do aluno.

No relatório (GRANGER, 2015), pode-se observar que alunos fizeram a viagem anual prevista ao Brasil, em diferentes cidades da região Norte e Nordeste, nas cidades de Macapá, Belém, Recife e São Luís. Essas viagens foram marcadas por alguns contratempos, como falta de recursos financeiros e problemas relacionados à documentação. Ainda de acordo com o relatório, os conteúdos programáticos da *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* seguem o programa definido para todas as turmas do ensino regular, à exceção dos conteúdos específicos relacionadas ao país da *Section*. A título de exemplificação, na turma *Seconde*, é estudada, na disciplina de geografia, a emigração portuguesa para o Brasil no século XIX; já em história, é estudada a “descoberta” do Brasil em 1500; na disciplina de Literatura, os alunos têm contato com a literatura brasileira e leem obras de poetas e romancistas do Brasil. No

³¹ No original: “Le faible vivier potentiel obligeait à transférer le projet sur la région de Cayenne” (GRANGER, 2015, p. 1).

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

quadro a seguir, encontra-se registrado o número de alunos inscritos na *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* nos seis anos de existência do projeto:

Quadro 2: Número de alunos inscritos na <i>Section Internationale Brésilienne</i> do <i>Lycée Melkior-Garré</i>						
Ano letivo	<i>Seconde</i>		<i>Première</i>		<i>Terminale</i>	
	Número total de alunos	Número de brasileiros ou de brasileiros de origem	Número total de alunos	Número de brasileiros ou de brasileiros de origem	Número total de alunos	Número de brasileiros ou de brasileiros de origem
2012-2013	12	4	-	-	-	-
2013-2014	24	15	15	4	-	-
2014-2015	24	23	14	8	11 OIB: 4	3 3
2015-2016	15	9	11	10, a 11 ^a sendo portuguesa	14 OIB: 8	8 6
2016-2017	15	12	15	11	10 OIB: 8	9 7, a 8 ^a sendo portuguesa
2017-2018	18	17	9	7	17 ³²	11

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora, a partir de informações constante no relatório de Granger (2015)

Embora o número de alunos brasileiros inscritos na *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* possa parecer pequeno, deve-se enfatizar que, além do inglês, somente o português conta com uma *Section Internationale* própria na Guiana Francesa. Isso demonstra que, quando se trata de resguardar direitos e respeitar a

³² O cadastramento das provas do O.I.B. ainda não foi efetuado neste ano de 2017.

diversidade, números não podem servir como critério exclusivo de uma implementação de uma determinada política. A partir da análise do quadro acima, pode-se afirmar que esse projeto está voltado, principalmente, para a inserção dos alunos brasileiros/de origem brasileira no sistema de ensino francês, oferecendo um ensino sistematizado do português (do Brasil) e permitindo o contato desse aluno com o patrimônio cultural brasileiro.

Assim, por tudo o que foi exposto, a *Section Internationale Brésilienne* do Lycée Melkior-Garré parece ser, potencialmente, uma fértil experiência de ensino bilíngue. Para o aluno brasileiro recém-chegado à Guiana Francesa, o ingresso na *Section Internationale Brésilienne* do Lycée Melkior-Garré é de extrema importância na medida em que ele precisa adquirir a língua francesa, se integrar à cultura guianense e conhecer o sistema de ensino francês em um curto prazo de tempo. Para estudantes franceses de origem brasileira e para os alunos de outras nacionalidades, a admissão nesse projeto pode ser também bastante proveitosa, pois eles têm a oportunidade de avançar em sua proficiência em língua portuguesa e conhecer melhor o patrimônio cultural brasileiro. O projeto se mostra também como uma profícua iniciativa de ensino intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar um dispositivo de política linguística francesa em favor do PLH na Guiana Francesa. Buscamos inserir a presente discussão num contexto em que a preocupação com os direitos do emigrante e imigrante ganha força nos debates políticos atuais. Nesse sentido, enfeixamos argumentos que buscaram reforçar o papel dos Estados, compreendendo seu papel fundamental no campo da política linguística e as línguas como um direito coletivo de grupos linguísticos, tal qual expresso na Declaração dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996). Para melhor compreensão do nosso objeto, procuramos também elucidar o termo *língua de herança* e apresentar alguns conceitos e definições de importantes teóricos da área. Vimos que o termo está em franca construção, não havendo homogeneidade quanto ao seu uso, objetivo e contexto de aplicação. Contudo, as definições mais recentes parecem indicar

que a LH tem uma função sociocultural e precisa ser associada às questões identitárias. Consideramos que uma definição de LH deva trazer a reboque outros diversos termos associados a essa noção, como “patrimônio”, “memória”, “identidade”, “repertório linguístico”, “representações”, “pertencimento” sob pena de perdermos de vista o sentido do termo *herança*.

No presente trabalho, sublinhamos que tem sido observada uma carência de ações por parte do governo brasileiro voltadas para o ensino do PLH na Guiana Francesa e que a principal iniciativa nesse sentido tem sido um dispositivo de política linguística do governo francês: a *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré*. Trata-se, na verdade, da primeira *Section Internationale* que propõe o ensino da língua portuguesa (do Brasil) em toda a França. A partir da análise documental, o dispositivo *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* nos parece ser uma profícua iniciativa para uma melhor inserção de brasileiros ou alunos de origem brasileira no sistema de ensino francês, permitindo o ensino da língua portuguesa e favorecendo a transmissão do patrimônio cultural brasileiro. Para esses alunos, participar da *Section Internationale Brésilienne* pode significar um melhor aproveitamento no ensino, já que os alunos recebem instruções em duas línguas (em português e em francês). O projeto também contribui para a aprendizagem do português como língua adicional por parte dos alunos franceses.

Por todo exposto, à guisa de conclusão, urge ressaltar, portanto, o papel do governo brasileiro na efetivação de políticas linguísticas que deem suporte a comunidade brasileira residente na Guiana Francesa, garantindo-lhes o fortalecimento do seu repertório linguístico e o acesso ao patrimônio cultural brasileiro. A experiência advinda da *Section Internationale Brésilienne* do *Lycée Melkior-Garré* fornece dados importantes que nos encorajam a dizer que programas, projetos e ações executadas em bilateralidade com o governo brasileiro seriam muito proveitosas em favor da comunidade brasileira na Guiana Francesa. Evidentemente, mais estudos são necessários para que se tenha uma noção precisa das condições sociais, institucionais e políticas que viabilizariam uma formulação e implementação de uma política linguística

para o português na Guiana Francesa. Esse é o nosso desafio e nossa agenda de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M.L.O. O falante de herança: à procura de sua identidade. In: ALVAREZ, M.L.O; GONÇALVES, L. **O Mundo do Português e o Português no mundo afora:** especificidades, implicações, ações. Campinas,SP: Editora Pontes, 2016, p. 59-85.

ALVAREZ, M.L.O; GONÇALVES, L. **O Mundo do Português e o Português no mundo afora:** especificidades, implicações, ações. Campinas,SP: Editora Pontes, 2016, p. 59-85.

CALVET, L.J. **Les politiques Linguistiques.** Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

_____. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

COMPTON, C.J. Heritage Language Communities and Schools: Challenges and Recommendations. In: PEYTON, J.K.; RANARD, D.A.; MCGINNIS, S. (Eds.). **Heritage languages in America:** preserving a national resource. Teory and Practice. Washington: DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 200, p. 145-166.

FISHMAN, J. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J.K; RANARD, D.A.; MCGINNIS, S. (Eds.). **Heritage languages in America:** preserving a national resource. Teory and Practice. Washington: DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001, p. 81-98.

FLORES, C.M.M. Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M.A.; FLORES, C.M.M. (orgs.). **Português Língua Não Materna:** Investigação e Ensino. Lisboa: Lidel, 2013, p.35-46.

FRANÇA. Arrêté du 19 janvier 2016 modifiant l'arrêté du 30 mars 2012 modifié fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2016/1/19/MENE1601689A/jo/texte>>. Acesso em: 11 out. 2017.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation Nationale. **Les sections internationales au lycée.** s/d. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid23092/les-sections-internationales-au-lycee.html>>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. Ministère de l'Éducation Nationale. **Les langues vivantes étrangères et régionales à l'école, au collège, au lycée.** s/d. Disponível em:

<<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etranangeres.html>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

GAMBHIR, S. Truly Less Commonly Taught Languages and Heritage Language Learners in the United States. In: PEYTON, J.K.; RANARD, D.A.; MCGINNIS, S.(Eds.). **Heritage languages in America: preserving a national resource**. Teory and Practice. Washington: DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001, p. 207-228.

GRANGER, S. **Rapport sur la Section Internationale Brésilienne du Lycée Melkior-Garré : Bilan 2012-2015**. Guyane française, p.1-7, 2015.

HAMEL, R.E. Relaciones entre lenguas y politicas lingüísticas en la globalización. In: SBERRO, S.; HARPELLE, R.N. **Language and Power**. A Linguistic Regime for North America. Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies, 2013, p. 28-53.

HE,A.W. The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, n. 20. p. 66-82, 2010.

KONO, N.; MCGINNIS, S. Heritage Languages and Higher Education: Challenges, Issues, and Needs. In: PEYTON, J.K.; RANARD, D.A.; MCGINNIS, S. (Eds.). **Heritage languages in America: preserving a national resource**. Teory and Practice. Washington: DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001, p. 197-206.

MONTRUL, S. Is the heritage language like the second language? **Eurosla Yearbook**, n.12, p.1-29, 2012.

OLIVEIRA, G.M. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. **Linguasagem**, v.11, s.p., nov/dez. 2009.

_____. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n.26, p.328-399, 2016.

_____. ; ALTENHOFEN, C. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

PEYTON, J.K.; RANARD, D.A; MCGINNIS, S. (Eds.). **Heritage languages in America: Preserving a national resource**. Washington: DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001.

POLINSKY, M. Heritage language narratives. In: BRINTON, D.M. ; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. **Heritage Language Education: a new Field emerging**. Londres: Routledge, 2008, p. 157-164.

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.

SOUZA, A. O português em Londres: Aprendizagem num contexto de herança e suas implicações curriculares. In: ALVAREZ, M.L.O.; GONÇALVES, L. **O Mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações, ações**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016, p. 173-200.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, V.8, n.16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, J.K.; RANARD, D.A; MCGINNIS, S.(Eds.). **Heritage languages in America: preserving a national resource**. Washington: DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001, p. 37-80.

VALDÉS, G. Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities lost or Seized? **The modern language journal**, v.89, n.3, p. 410-426, 2005.

VARELA, L. **La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique**. 2006. 379f. Thèse de doctorat (Sciences du Langage) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2006

VARGAS, F.A. O Marco Normativo da Língua Basca - Um estudo jurislinguístico de Direito Comparado. **Revista Eletrônica OAB Joinville**, Joinville, v.1. p.1-6, Jul./Dez. 2011. Disponível em: <<http://revista.oabjoinville.org.br/artigo/90/o-marco-normativo-da-lingua-basca-um-estudo-jurislinguistico-de-direito-comparado/>>. Acesso em 09 mar. 2018.

WILEY, T.G. On defining heritage languages and their speakers. PEYTON, J.K.; RANARD, D.A; MCGINNIS, S. (Eds.). **Heritage languages in America: preserving a national resource**. Washington: DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001a, p. 29-36

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

YONAHARA, T.Q.; MUKAI, Y. O português língua de herança (PLH) no contexto de emigrantes brasileiros no Japão: breve descrição das crenças e ações de mães brasileiras. In: ALVAREZ, M.L.O.; GONÇALVES, L. **O Mundo do Português e o Português no mundo afora:** especificidades, implicações, ações. p. 201-230. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016, p. 201-230.